

Un regard sur les départements

Document produit par :

Yves Sabourin, membre du regroupement cégep affecté
à l'élaboration de la formation

Micheline Thibodeau, vice-présidente de la FNEEQ

Jean Trudelle, président de la FNEEQ

Conception et mise en page :

Ariane Bilodeau

Illustrations :

Maud Gauthier

UN REGARD SUR LES DÉPARTEMENTS

ISBN-13 978-2-923606-28-6 (imprimé) 3^e édition, 2011

ISBN-13 978-2-923606-29-3 (PDF) 3^e édition, 2011

ISBN-13 978-2-923606-14-09 (PDF) 2^e édition, 2010

ISBN-13 978-2-923606-08-8 (imprimé) 1^e édition, 2009

ISBN-13 978-2-923606-09-5 (PDF) 1^e édition, 2009

Dépôt légal : 2009

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009

FNEEQ (CSN), 2011



**UN REGARD
SUR LES
DEPARTEMENTS**

Un survol de la formation



UN SURVOL DE LA FORMATION

Présentation : Les départements, assises de l'autonomie professionnelle en enseignement supérieur

- Présentation de la formation
- Le guide de l'utilisateur

Module 1 : Le département

- Introduction
- La structure départementale
- L'autonomie professionnelle : individuelle et collective
- Les règles de régie interne
- La prise de décision : une démarche démocratique
- Documents complémentaires :
Un exemple de recueil de règles de régie interne

Extrait de Christine Blais, *La gestion par les pairs dans les départements, prendre la place qui nous revient*, p.21 à 28, 2008

Module 2 : Le travail départemental, un travail d'équipe

- Introduction
- Les fonctions, les dimensions et les facteurs de bon fonctionnement de l'assemblée départementale

Module 3 : La coordination départementale

- Introduction
- Les tâches reliées au rôle de la personne coordonnatrice
- L'assemblée des coordonnatrices et des coordonnateurs
- La tutelle
- Document complémentaire :
Les réunions de département

Module 4 : Les responsabilités pédagogiques

- Introduction
- Les objectifs, les méthodes pédagogiques et les modes d'évaluation
- La révision de notes
- Les liens avec les comités de programme
- La composition et le mandat des comités de programme

Module 5 : La sélection et l'insertion professionnelle

- Introduction
- Le comité de sélection de l'enseignement régulier et le mécanisme de sélection de la formation continue
- L'assistance professionnelle

Module 6 : La répartition de la tâche

- Introduction
- La répartition des ressources entre les disciplines
- La répartition de la charge au sein du département
- Les principes de répartition de la tâche
- Les modifications à la répartition de la tâche

Module 7 : Le département et la qualité de l'enseignement

- Introduction
- Les activités départementales et qualité de l'enseignement
- L'évaluation et qualité de l'enseignement
- Quelques pistes de solutions aux litiges d'ordre pédagogique et à la gestion des conflits
- Documents complémentaires :
 - Le processus de résolution des conflits
 - Politique d'assistance professionnelle (FNEEQ)
 - L'évaluation des enseignants et qualité de la formation (Intervention de la FNEEQ au colloque CIREPE, mars 2007)
 - À propos de l'évaluation

Module 8 : Les relations avec le syndicat

- Introduction
- La vie syndicale et les l'intégration des nouvelles et des nouveaux
- Le syndicat et les conditions de travail
- La représentativité
- La transmission de l'information entre les départements et le syndicat

PRESENTATION

Présentation

Le guide de
l'utilisateur

Les départements, assises de
l'autonomie professionnelle
en enseignement supérieur



Présentation

« ...la gestion par les pairs dans les départements est un droit acquis que nous avons d'exercer un réel pouvoir sur notre travail. De plus, compte tenu du grand mouvement de personnel auquel nous assistons présentement [...] il nous semble essentiel de réaffirmer que la gestion par les pairs est issue d'une vision démocratique de l'enseignement, qu'elle est née d'une volonté des premiers enseignants du collégial d'être partie prenante des décisions qui les concernaient, qu'elle a constamment été remise en question lors de chacune des négociations des conventions collectives, qu'elle a été maintenue grâce à la vigilance des syndicats et qu'elle nous permet, comme professeurs, d'avoir un pouvoir sur notre travail, de ne pas être de simples exécutants. Finalement, ce droit nous apparaît comme un bien précieux, menacé par le vent de droite et de technocratie qui caractérise les années actuelles, que nous devons protéger et utiliser au maximum malgré les difficultés qui lui sont inhérentes. »

Christiane Blais, La gestion par les pairs dans les départements, Prendre la place qui nous revient, Cégep Marie Victorin, mai 2008.

S'il est un lieu d'appartenance privilégié pour les enseignantes et les enseignants dans nos cégeps, s'il est une structure essentielle qui traduit bien concrètement l'appartenance de ces derniers à l'enseignement supérieur tout comme notre vision de ce que doit être l'enseignement collégial, c'est bien le département.

Dans l'esprit du Rapport Parent, qui a mené à la création des cégeps, le nouvel ordre d'enseignement qu'on allait mettre en place était beaucoup plus proche des universités que du secondaire. Dès lors s'imposait, dans le droit fil de cette vision des cégeps, la constitution de collectifs de travail disciplinaires, une organisation séculaire dans les universités, réunissant les enseignantes et les enseignants d'une même discipline ou de disciplines connexes. Comme les départements constituent l'expression la plus patente d'une autonomie professionnelle et « académique » qui nous est chère, ils ont toujours été, depuis la création des cégeps, au centre des préoccupations syndicales qui ont façonné les fondements de l'organisation du travail et de la convention collective actuelles.

On doit malheureusement constater que cette autonomie professionnelle, qui s'exprime en bonne partie par l'absence de structure hiérarchique dans le département, a été assez régulièrement remise en question au cours des années. Il a fallu une bataille syndicale, lors de la négociation de 1976, pour faire disparaître l'expression « chef de département ». En 1982, l'idée de confier un rôle administratif aux responsables de la coordination départementale a refait surface : vivement dénoncée par les syndicats, elle a été abandonnée dans le décret qui allait suivre. Depuis, la conception d'un département comme groupe de pairs travaillant en collégialité a souvent été dans la mire de la partie patronale.

On pourrait croire que le danger d'une érosion progressive de l'autonomie professionnelle est moins grand en enseignement supérieur. Ce serait une erreur : la menace existe tout autant dans les cégeps et dans les universités et ce n'est pas le fruit d'un hasard. Elle participe directement d'une idéologie néolibérale qui entend mettre l'accent sur le rôle instrumental du système scolaire, qui voit l'éducation comme une dépense publique sur laquelle il faut resserrer le contrôle et qui conçoit l'éducation dans une logique productiviste : témoin les cibles de réussite et l'augmentation du nombre de redditions de comptes de toutes sortes que l'on entend mettre en place en enseignement supérieur. Les projets de loi 38 et 44 sur la gouvernance des universités et des cégeps en constituent de bons exemples. Dans l'ensemble de cette approche, le professeur est vu comme un exécutant.

La remise en question de l'influence que peuvent avoir les enseignantes et les enseignants dans leur établissement, les attaques envers leur autonomie professionnelle, tout cela n'est donc pas nouveau. Il a fallu de tout temps réaffirmer la légitimité de notre participation authentique aux décisions prises dans les cégeps : lorsque les commissions des études ont été mises en place à l'occasion de la réforme au collégial, le mode de représentation des enseignantes et des enseignants et leur nombre ont été, à plusieurs endroits, l'objet de vifs débats... et, parfois, même, de moyens de pression!

Le rôle des enseignantes et des enseignants

Les enseignantes et les enseignants sont des professionnels de l'éducation et des spécialistes de discipline. On ne le redira jamais assez. Cela commande une gouvernance des établissements et une organisation du travail qui reflètent cette réalité. C'est pourquoi le fonctionnement en collégialité ainsi que le partage des expériences et des connaissances des professeurs conduisent à des décisions départementales riches et actualisées. Ces décisions guideront par la suite les orientations des comités de programme. Tout ce travail de concertation vise un but : offrir la meilleure qualité d'enseignement possible aux étudiantes et aux étudiants.

Certes, il faut prendre les moyens nécessaires pour que les fonds publics investis dans les cégeps soient sainement gérés et la chose scolaire doit bien sûr être organisée. Cependant, en leur qualité de *professionnels*, les enseignantes et les enseignants peuvent et doivent avoir un pouvoir certain sur les orientations de l'établissement, et ce, non seulement comme groupe, mais comme groupe *organisé*. C'est dans les assemblées syndicales que sont déterminées démocratiquement les positions permettant, par exemple, l'élaboration des politiques du collège, à la commission des études et au conseil d'administration.

En ce qui concerne les enseignements, l'autonomie professionnelle individuelle s'exprime par des choix relatifs aux contenus, par certaines approches pédagogiques, par des pratiques d'évaluation, etc. L'autonomie n'est toutefois pas l'indépendance et les choix ne peuvent être uniquement individuels. Ils doivent se faire dans un cadre partagé et assumé par un ou par des collectifs professionnels. Le lieu premier de cette régulation, c'est le département, là où la recherche de l'équilibre entre la pratique individuelle et l'expertise collective peut être cimentée par le partage d'une même formation disciplinaire ou de formations connexes. Voilà pourquoi les départements sont au cœur de l'enseignement collégial.

Le mode de fonctionnement départemental, toujours à réaffirmer

Depuis quelques années, plusieurs facteurs sont venus accentuer les pressions sur le mode de fonctionnement départemental.

La volonté accrue de contrôle dans l'enseignement supérieur évoquée plus haut se traduit par une propension des directions de collège à s'ingérer dans la conduite des départements.

Il n'est pas inutile de relever que nous vivons, ces années-ci, un renouvellement massif du personnel. Pour les nouvelles et les nouveaux collègues, qui n'ont pas participé aux luttes passées en faveur de la reconnaissance de l'autonomie professionnelle¹ et qui sont débordés par leur acclimatation à un nouveau milieu, il est difficile de prendre toute la mesure de l'importance des enjeux. Or, c'est une responsabilité syndicale que d'offrir à celles et à ceux qui joignent nos rangs une occasion de s'initier à la façon dont les orientations se choisissent et les décisions se prennent en département ainsi qu'au partage des responsabilités prévues à la convention collective.

¹ Parmi ces luttes, mentionnons celles pour que les enseignantes et les enseignants soient majoritaires à la commission des études, pour que celles et ceux qui siègent aux comités de programme soient mandatés par le département.

Finalement, nous devons aussi reconnaître que, pour cruciale qu'elle soit en regard de notre autonomie professionnelle, la gestion collégiale des départements n'est pas pour autant toujours facile. La modification de l'organisation du travail par l'introduction des comités de programme, l'augmentation générale de la tâche des enseignantes et des enseignants par un plus grand nombre de préparations et par une pression plus grande sur l'encadrement des étudiantes et des étudiants, l'accélération de l'expansion des connaissances et des développements technologiques, tous ces facteurs contribuent à diminuer la disponibilité pour le travail départemental... alors même que celui-ci a aussi beaucoup augmenté.

Forts de 40 ans de vie départementale, nous croyons qu'il est opportun de nous pencher à nouveau sur les différents éléments de celle-ci et d'en discuter en les situant dans un contexte contemporain.

À la suite de la dernière négociation, rediscuter des fondements et du fonctionnement départementaux n'est pas un luxe. Il s'agit plutôt et simplement, pour paraphraser le titre d'une étude de Christiane Blais que nous citerons à quelques reprises dans les pages qui suivent, de

prendre et de conserver la place qui nous revient !

Présentation

Le guide de l'utilisateur

Nous avons conçu cette formation par modules afin de permettre qu'ils soient abordés en réunion départementale, sans nécessairement le concours d'une animation extérieure. Il s'agit en quelque sorte d'un menu à la carte, qui suggère dans les faits une réflexion organisée, peut-être davantage qu'une « formation » au sens traditionnel du terme. Celles et ceux qui ont beaucoup d'appétit peuvent passer à travers tous les modules. Les autres peuvent se pencher sur les sujets qui concernent plus particulièrement certains aspects de la vie départementale.

Cette formule amène parfois, d'un module à un autre, quelques répétitions, mais elles sont peu nombreuses. La formation est disponible en version électronique et en version papier; elle comprend des documents d'accompagnement qui permettent d'approfondir certaines notions ou d'examiner des exemples détaillés.

Certains exécutifs syndicaux feront, au cours de la session, une tournée des départements; en prévision de celle-ci ou simplement lors d'une réunion départementale, nous suggérons que la personne responsable de la coordination lise au département l'introduction générale ainsi que la liste des sujets des modules. Un choix peut ensuite être arrêté.

Une ou des personnes intéressées, dans le département, peuvent ensuite se voir confier la tâche de préparer la présentation du ou des modules qui peuvent particulièrement susciter l'intérêt des membres de ce dernier.

Lors de la réunion, on procède à une brève présentation du module. On peut d'abord vérifier si tout est clair, puis engager une discussion. Cette dernière risque d'être plus intéressante si on lui assigne à l'avance l'objectif clair de chercher à améliorer la vie départementale, au regard du thème abordé.

Les pages qui suivent ont été conçues pour soutenir une telle démarche. Nous espérons que celle-ci pourra contribuer à maintenir actif et dynamique le fonctionnement du département et qu'elle permettra au plus grand nombre possible d'enseignantes et d'enseignants de s'y épanouir sur le plan professionnel.



MODULE 1

Introduction

Le département et sa structure

Documents

complémentaires :

Exemple de recueil de règles de régie interne

Extrait de *La gestion par les pairs dans les départements*

Le département



Module 1

Introduction

Le département est le lieu privilégié de l'exercice de l'autonomie professionnelle.

Pourquoi?

D'abord parce que la formation disciplinaire constitue un ensemble de repères, une forme de « culture commune » qui unit naturellement les spécialistes d'une même discipline et de disciplines connexes et qui fait du département le lieu d'appartenance le plus immédiat dans un établissement d'enseignement supérieur.

La mise en commun d'expertises disciplinaires et pédagogiques diverses donnent un sens au travail départemental. Comme membres d'un département, à titre de professionnels de l'enseignement, nous croyons toutes et tous aux valeurs que sont la liberté « académique » et l'autonomie professionnelle. Est-ce à dire que les membres d'un département peuvent pour autant agir en classe à leur guise et dans la liberté la plus complète? Est-ce là le sens que nous voulons donner à ces valeurs?

Certainement pas. Notre liberté « académique » comporte des balises et le département est responsable en bonne partie de l'élaboration de ces dernières. C'est donc à l'intérieur du département, dans le cadre de modalités choisies par ce dernier (comités de matière, réunions départementales, etc.) qu'une enseignante ou un enseignant peut discuter de ses idées, échanger avec ses collègues et participer directement au processus décisionnel menant à un certain encadrement de l'exercice pédagogique.

Toutefois, le département est un collectif de travail dont les responsabilités vont bien au-delà d'une mise en commun des activités pédagogiques. Cette « cellule » interagit avec plusieurs autres composantes de la réalité collégiale. Lorsque l'apport d'une discipline est discuté dans un programme ou lorsqu'un changement est considéré dans un autre, le département doit interagir avec les comités de programme ou avec la table de concertation de la formation générale, faire des représentations à la commission des études ou discuter avec le collège. Le département est aussi appelé à interagir régulièrement avec des membres du personnel de soutien, par exemple pour les enseignements en laboratoire, ou avec des professionnels, entre autres choses dans le cadre des révisions de programme. En tenant compte des moyens mis à sa disposition,

le département est en relation avec des entreprises ou avec la population, par exemple en produisant certaines analyses statistiques, en intervenant en milieu forestier ou animal, en offrant des expositions d'œuvres artistiques d'étudiantes et d'étudiants, etc. Lorsque des problèmes de relations de travail, pour lesquels le syndicat doit intervenir, surviennent ou lorsque des questions plus larges de conditions de travail sont mises en avant, notamment en temps de négociation, le département peut aussi être amené à se mettre en rapport étroit avec le syndicat.

C'est pourquoi il est important que chaque département assoie son autonomie sur des règles de fonctionnement internes convenues en assemblée départementale et consignées dans un document écrit périodiquement révisé afin de consacrer l'autonomie de l'assemblée et de favoriser la participation de tous les membres. Pour un cégep comme pour le réseau collégial dans son ensemble, la force de fonctionnement de tous les départements constitue un levier très important d'affirmation et de valorisation du rôle des enseignantes et des enseignants.

Toutes ces fonctions influencent le mode de prise de décisions et de représentation du département. Notre vie professionnelle est façonnée par l'ensemble des composantes de la vie départementale : d'où l'importance de bien comprendre ce qu'elle est et de participer activement à son développement.

Module 1

Le département

La structure départementale

L'organisation du travail en départements est le propre de l'enseignement supérieur dont fait partie l'enseignement collégial. Ceux-ci constituent le premier lieu d'appartenance des enseignantes et des enseignants. Ces regroupements se fondent sur la formation disciplinaire.

Le département est une structure qui regroupe des enseignantes et des enseignants d'une ou de plusieurs disciplines apparentées. Il s'agit d'un «collectif», d'un groupe de travail, dont la formation et la composition résultent d'une décision du Collège, à la suite de l'application des mécanismes de consultation inscrits dans la convention collective. (Enseigner au collégial...Portrait de la profession. Étude du comité paritaire, mars 2008, p.20)

Clause 4-1.03

Aux fins de la convention collective, le département est constitué de l'ensemble des enseignantes et enseignants de l'enseignement régulier d'une ou de plusieurs disciplines d'un Collège ou d'un Campus.

Il n'y a pas de structure départementale à la formation continue. Certains départements entretiennent cependant des liens avec les personnes qui y enseignent. C'est l'occasion de discuter notamment de contenu de cours, de matériel pédagogique ou de laboratoire, de stages, etc.

Il appartient aux membres du département de désigner annuellement, parmi eux, une coordonnatrice ou un coordonnateur et de former, le cas échéant, un ou des groupes de travail pour assumer certaines activités départementales. Les comités sont redevables à l'assemblée départementale.

(Clauses 4-1.06, 4-1.09, 4-1.05, 2.1)

Département : lieu de concertation

Le département est principalement un lieu de concertation pédagogique en lien avec le savoir disciplinaire. La rigueur intellectuelle, l'esprit critique et la créativité sont au rendez-vous des discussions qui animent le département et qui fondent son autonomie. La perspective d'offrir la meilleure formation possible aux étudiantes et aux étudiants est au cœur de ces discussions.

Il est essentiel de réaffirmer ces principes fondamentaux pour contrer les tendances actuelles, qui visent à assujettir de plus en plus l'enseignement supérieur aux diktats économiques. Pour ne pas réduire ce dernier à du « prêt à penser » et à « du prêt à opérer », cela exige, dans le contexte actuel, une réaffirmation forte de l'importance de la discipline.

Cette particularité, qui exige une grande autonomie professionnelle, se traduit de façon à la fois collective et individuelle.

L'autonomie collective

- ◆ Cette autonomie se traduit par l'appartenance à un département, qui caractérise l'enseignement supérieur, par la participation du département aux comités de programme et par la reconnaissance du rôle des départements en tant que collectifs d'experts.
- ◆ La vitalité des départements dans un collège joue un rôle important dans la reconnaissance et dans la valorisation de la profession enseignante. Il est permis de penser que, dans le réseau collégial, le dynamisme de la vie départementale constitue un frein aux attaques contre son autonomie.
- ◆ Les départements regroupent des experts de discipline qui, selon le mode de collégialité propre à cette structure, sont responsables tant de tâches pédagogiques que de tâches administratives.
- ◆ Le travail départemental doit être compris comme un travail en collégialité pour lequel tous les membres, incluant la coordonnatrice ou le coordonnateur ont le même statut.
- ◆ L'adhésion de toutes et de tous aux orientations départementales constitue la meilleure affirmation de l'autonomie collective.

Les positions que prend le département après avoir discuté d'une question orientent ses choix pédagogiques, qui seront portés par sa représentante ou son représentant à la coordination départementale ou par un autre porte-parole désigné auprès de la direction, d'un comité de programme ou de tout autre organisme ou instance.

L'autonomie individuelle

L'autonomie individuelle, condition nécessaire à une pratique qui relève de l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse de concevoir ses cours, de se perfectionner, d'encadrer ses étudiantes et ses étudiants, de produire du matériel pédagogique ou de mener diverses autres activités, est imbriquée dans l'exercice d'une autonomie collective qui en détermine le contour et est balisée par celui-ci. Bref, elle se développe au travers d'un certain nombre de règles et d'objectifs partagés qui orientent l'exercice de la profession.

« Si les activités liées à l'enseignement proprement dit sont des actes professionnels réalisés sur une base individuelle (préparation, prestation, évaluation et encadrement), elles supposent un travail de mise en commun et de concertation, entre les membres d'une même discipline... »²

Ainsi, c'est surtout à travers les activités qui visent la réalisation des apprentissages et qui concernent directement les relations avec les étudiantes et les étudiants que s'exerce l'autonomie individuelle.

² Comité paritaire, *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*, mars 2008, page 31.

Règles de régie interne

La prise en charge de l'autonomie collective se fait, entre autres choses, par l'élaboration, au fil de l'histoire du département, de règles de régie interne.

Clause 4-1.05

Parmi les fonctions de l'assemblée départementale :

définir ses règles de régie interne et former des comités, s'il y a lieu; (4-1.05; 2.1)

- ◆ Les règles de régie interne ne peuvent pas modifier la convention collective.
- Des règles écrites facilitent l'intégration des nouvelles et des nouveaux et peuvent être plus facilement revues que des pratiques non écrites et des traditions.
- *Ces règles ont aussi pour fonction de faciliter la participation des membres à la vie départementale.*
- La constitution d'un recueil de règles et de procédures est un exercice intéressant dans la mesure où il permet de clarifier plusieurs orientations et modes de fonctionnement du département. Ce n'est pas en temps de conflit qu'on élabore un recueil. Une fois le document constitué, il faut nécessairement et régulièrement procéder à sa mise à jour.



Un exemple de recueil de règles départementales est annexé au module.

Prise de décision

La vie départementale a un caractère démocratique qui se révèle en grande partie dans la façon dont les discussions se déroulent et les décisions se prennent.

Une démarche démocratique

Dans une démarche démocratique, toutes les opinions sont exprimées et écoutées en tenant compte du temps imparti. Le département peut alors identifier les besoins particuliers et collectifs, rechercher des solutions et faire des choix. Malgré l'idéal de recherche de consensus, plusieurs décisions sont prises selon la volonté de la majorité des membres. Le ralliement à la volonté majoritaire, d'une part, et le respect de l'autonomie individuelle, d'autre part, sont cruciaux afin de conserver une bonne unité et un bon dynamisme départemental.

Au cours de cette démarche, quelques principes devraient être respectés :

- ◆ le respect et l'écoute de toutes les opinions et de toutes les idées;
- ◆ un droit de vote égal pour tous les membres, peu importe leur statut;
- ◆ l'établissement d'un lien de confiance entre les personnes permettant de comprendre les motifs de divergence;
- ◆ le respect des décisions de l'assemblée départementale et le fait de s'y rallier.

Afin de mener des discussions dans un climat serein, surtout lorsque le sujet est difficile, le département peut utiliser un code de procédure plus formel garantissant un traitement équitable à chacun de ses membres.

Le « collectif » que constitue le département se caractérise par un mode de fonctionnement fondé sur la participation de chacun de ses membres, sur le recours au travail d'équipe et sur des mécanismes de prise de décision axés sur la concertation. À cet égard, il appartient à chaque département de définir ses règles de fonctionnement. (Enseigner au collégial... Portrait de la profession, mars 2008, p. 22)

RÉSUMÉ

Les départements sont constitués d'enseignantes et d'enseignants de l'enseignement régulier, spécialistes disciplinaires.

Il s'agit d'un groupe de pairs fonctionnant en collégialité.

- ◆ L'autonomie professionnelle se traduit par une autonomie individuelle et collective:
 - l'autonomie collective est reliée principalement à la structure départementale;
 - l'autonomie individuelle est reliée à la maîtrise disciplinaire et la maîtrise pédagogique.
- ◆ L'autonomie collective repose sur un fonctionnement en collégialité et le respect des décisions de l'assemblée départementale.
- ◆ L'adoption de règles de régie interne encadre le fonctionnement départemental, facilite l'intégration des nouvelles et des nouveaux enseignants et favorise la participation des membres.



UN EXEMPLE DE RECUEIL DE RÈGLES DE RÉGIE INTERNE

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

- I. La convention collective
 - A. Le département
 - B. La coordination
- II. L'assemblée départementale
 - A. Les réunions départementales
 - B. Les élections
 - C. Les porte-parole du département
- III. L'engagement des professeurs
- IV. L'intégration des nouvelles et des nouveaux
- V. La tâche
 - A. Les principes de répartition des cours et des autres allocations
 - B. Les contraintes d'horaire
 - C. La disponibilité pour les étudiantes et les étudiants
 - D. Les révisions de note
 - E. La suppléance
- VI. Les règles concernant les plans cadres et les plans de cours
- VII. Le perfectionnement
- VIII. La médiathèque
- IX. Les laboratoires
- X. Le budget du département
- XI. Le plan de classement des documents
- XII. Les règles concernant l'embauche de conférenciers, de démonstrateurs, de personnes ressources, de modèles, etc.

XIII. Les règles concernant les stagiaires universitaires en enseignement

XIV. La modification des règles de régie interne

Annexe I Le plan de classement

Annexe II Un prêt-à-porter procédural

Introduction

Les statuts, les politiques et les règles compris dans ce document sont repris des différents textes constitutifs du département, de la convention collective des enseignantes et des enseignants FNEEQ (CSN) 2010-2015, des programmes ministériels, du Règlement sur le régime des études collégiales, des procès-verbaux de l'assemblée départementale ainsi que des procès-verbaux de la commission des études et tiennent compte des politiques institutionnelles.

La convention collective

A. Le département

- a) Le département est constitué de toutes et de tous les enseignants de l'enseignement régulier de la discipline ou des disciplines suivantes :
_____.
- b) Les fonctions de l'assemblée départementale s'exercent en tenant compte du plan stratégique de développement (ce qui inclut, entre autres, le plan institutionnel de la réussite éducative). Les fonctions de l'assemblée départementale sont les suivantes (clause 4-1.05):
 - 1. *Celles exercées en complémentarité avec les travaux des comités de programme auxquels sa discipline participe :*
 - 1.1 *donner des avis aux comités de programme auxquels sa discipline participe ou contribue;*
 - 1.2 *désigner les enseignantes et les enseignants appelés à siéger aux comités de programme auxquels sa discipline participe ou contribue.*
 - Le cas échéant, l'enseignante ou l'enseignant de la formation générale commune, membre d'une Table de concertation ou d'un Comité de la formation générale exercent les activités précédentes en faisant les adaptations nécessaires.*
 - 2. *Celles découlant de la gestion pédagogique liée à l'enseignement de sa discipline:*
 - 2.1 *définir les règles de régie interne du département et former des comités, s'il y a lieu;*
 - 2.2 *répartir et pondérer les activités pédagogiques incluant les charges*

d'enseignement, en fonction des ressources allouées, et des activités relatives aux services professionnels rendus;

- 2.3 désigner les enseignantes et les enseignants appelés à siéger aux comités de sélection de l'enseignement régulier conformément à l'article 4 4.00 et, celle ou celui appelé à participer au mécanisme de sélection de la formation continue conformément à l'article 8 7.00 ;*
- 2.4 désigner les enseignantes et les enseignants appelés à participer à des comités du MELS et en informer le Collège;*
- 2.5 recommander au Collège des choix de cours complémentaires;*
- 2.6 recommander au Collège et à la Commission pédagogique, s'il y a lieu, des conditions particulières d'admission des étudiantes et des étudiants dans le cadre des conditions générales établies par le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC);*
- 2.7 donner son avis sur les projets de recyclage dans le cas des recyclages vers un poste réservé;*
- 2.8 faire des recommandations au comité de perfectionnement quant aux demandes déposées par le personnel enseignant;*
- 2.9 analyser les besoins en ressources humaines, matérielles et technologiques et faire des recommandations quant à l'engagement du personnel de soutien (par exemple, technicienne ou technicien de travaux pratiques, apparitrice ou appareteur) ou à l'achat de matériel;*
- 2.10 participer à l'élaboration des prévisions budgétaires du département;*
- 2.11 recommander au Collège et à la Commission pédagogique une politique visant à faire profiter la région des ressources départementales;*
- 2.12 élaborer un plan annuel de travail, contribuer à sa réalisation et faire un rapport annuel;*
- 2.13 définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation propres à chacun des cours dont le département est responsable en tenant compte de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA);*
- 2.14 adopter les plans de cours préparés par les membres du département;*

- 2.15 soumettre au Collège et à la Commission pédagogique des recommandations susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement pour sa discipline;*
- 2.16 sélectionner des milieux de stages et assumer, en concertation, l'organisation pratique des stages;*
- 2.17 rechercher et mettre en place, dans le cadre des services professionnels rendus, des stratégies d'encadrement afin d'améliorer la réussite des étudiantes et des étudiants en tenant compte du plan institutionnel de réussite;*
- 2.18 assurer l'assistance professionnelle aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants.*

c) Les enseignantes et les enseignants du département doivent désigner, au plus tard le 1^{er} avril, selon leur propre procédure, la coordonnatrice ou le coordonnateur du département pour l'année d'enseignement suivante. Elles et ils désignent, le cas échéant, d'autres enseignantes et enseignants du département chargés d'activités spécifiques. Dans ce cas, le département peut répartir en conséquence les libérations prévues à la clause 4-1.13. Il informe le Collège du nom de la coordonnatrice ou du coordonnateur et, le cas échéant, du nom des autres enseignantes et enseignants. (clause 4-1.06)

La coordonnatrice ou le coordonnateur du département est une enseignante ou un enseignant qui, au moment de son entrée en fonction, est à l'emploi du Collège. Toutefois, le fait de désigner une enseignante ou un enseignant mis en disponibilité ou non permanent ne peut avoir pour effet de dépasser le nombre d'enseignantes et d'enseignants alloué à la ou aux disciplines du département. (clause 4-1.08)

Le mandat de la coordonnatrice ou du coordonnateur du département est d'un (1) an et est renouvelable. (clause 4-1.09)

- d) *À défaut par les enseignantes et les enseignants de désigner la coordonnatrice ou le coordonnateur du département, le Collège assume directement cette fonction et les clauses 8-5.04 et 4-1.13 ne s'appliquent pas pour ce département. Le Collège peut révoquer pour cause, et à ce titre, une coordonnatrice ou un coordonnateur. À la demande du département, le Collège peut aussi révoquer, et à ce titre, la coordonnatrice ou le coordonnateur. (clause 4-1.07)*

Les parties peuvent s'entendre sur la désignation d'une personne pour agir à titre de tutrice ou tuteur. Elles s'entendent alors sur l'utilisation des sommes qui proviennent de l'allocation aux fins de coordination départementale. (clause 4-1.07)

B. La coordination

La coordonnatrice ou le coordonnateur du département coordonne les activités requises pour la réalisation des fonctions du département prévues à la clause 4-1.05 et remplit les tâches inhérentes à sa fonction. (clause 4.1.10)
À ces fins, la coordonnatrice ou le coordonnateur accomplit les tâches spécifiques suivantes :

Dans le cadre des activités liées à la régie interne :

- 1. voir à la tenue des assemblées départementales et à leur animation;*
- 2. assurer le suivi des règles départementales en tenant compte des politiques institutionnelles;*
- 3. préparer, pour soumettre à l'assemblée départementale, un projet de répartition des charges d'enseignement et des activités relatives aux services professionnels rendus à l'intérieur des normes fixées par la convention collective et par le Collège;*
- 4. faciliter la circulation de l'information et la communication entre les membres du département;*
- 5. acheminer les demandes du département à différentes instances du collège ou à des organismes extérieurs;*
- 6. donner suite aux diverses demandes adressées au département en provenance des étudiantes et des étudiants, des individus ou des organismes extérieurs, selon les orientations du département.*

Dans le cadre des activités liées à la pédagogie :

- 1. effectuer le suivi nécessaire à la mise en place des activités relatives à l'accueil et à l'intégration des étudiantes et des étudiants dans le cadre des services professionnels rendus;*
- 2. voir à ce que les plans de cours soient adoptés;*
- 3. effectuer le suivi nécessaire pour que l'ensemble des opérations liées à la prestation des cours, aux modalités d'évaluation, aux besoins en locaux et en équipements, aux horaires, aux stages, puisse se dérouler;*
- 4. effectuer le suivi nécessaire à la mise en place d'activités d'aide à la réussite dans le cadre des services professionnels rendus.*

Dans le cadre des activités liées au budget et aux ressources matérielles :

- 1. participer aux prévisions budgétaires;*
- 2. administrer les budgets de fonctionnement et d'investissement du département;*
- 3. recommander l'achat de matériel pédagogique et didactique (livres, revues, DVD, etc.) et procède, en l'absence de personnel technique, aux requêtes d'achat;*
- 4. effectuer le suivi relatif aux projets de rénovation, à la détermination des besoins des locaux spécialisés ou encore à l'organisation matérielle des laboratoires.*

Dans le cadre des activités liées aux relations avec les pairs :

- 1. s'assurer que les enseignantes et les enseignants qui éprouvent des difficultés reçoivent une assistance;*
- 2. effectuer le suivi afin que soit assurée l'assistance professionnelle aux nouvelles enseignantes et aux nouveaux enseignants.*

Dans le cadre des activités liées aux relations avec le personnel de soutien :

- 1. participer à l'élaboration des critères de sélection du personnel de soutien*

(par exemple, technicienne ou technicien de travaux pratiques, apparitrice ou appareteur);

- 2. participer à la planification de l'organisation des laboratoires avec le personnel de soutien (par exemple, technicienne ou technicien de travaux pratiques, apparitrice ou appareteur).*

Dans le cadre des activités liées aux relations avec le collège :

- 1. Participer, selon les pratiques locales, à l'assemblée des coordonnateurs et coordonnatrices de département;*
- 2. Assurer le suivi auprès de la direction des études des activités départementales suivantes :*
 - a) répartir et pondérer les activités pédagogiques à l'intérieur des normes fixées par la convention collective et par le Collège;*
 - b) s'assurer que soient définis les objectifs, appliquées les méthodes pédagogiques et établis les modes d'évaluation propres à chacun des cours dont le département est responsable en tenant compte de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages;*
 - c) voir à ce que soient donnés tous les cours dont le département est responsable et en assurer la qualité et le contenu;*
 - d) procéder à l'élaboration des prévisions budgétaires du département;*
 - e) étudier, établir et maintenir, s'il y a lieu, des relations appropriées avec des établissements, des organismes et des entreprises compte tenu des moyens mis à sa disposition par le Collège;*
 - f) former un comité de révision de trois (3) personnes, dont l'enseignante ou l'enseignant concerné, habilitées à modifier, s'il y a lieu, les notes finales de l'étudiante ou de l'étudiant;*
 - g) élaborer le plan de travail annuel du département, en assurer le suivi et faire un rapport annuel des activités départementales.*

II. L'assemblée départementale

A. Les réunions départementales

1. Les règles et procédures sont *mutatis mutandis* celles du *Code et règles de procédure de la CSN* ([http://www.fneeq.qc.ca/fr/fneeq/Statut-reglements - Code-procedure/](http://www.fneeq.qc.ca/fr/fneeq/Statut-reglements-Code-procedure/)). Tous les membres du département, peu importe leur statut, ont le même droit de vote.
2. Le quorum est constitué de _____.
3. L'avis de convocation (écrit, par courrier électronique) est acheminé au moins _____ à l'avance pour une réunion ordinaire et _____ pour une réunion extraordinaire (par la coordination départementale ou la personne qui agit comme secrétaire).
4. Le procès-verbal est distribué (par courrier électronique ou par écrit) au plus tard _____. Le procès-verbal doit à tout le moins faire clairement état de l'ordre du jour et des décisions prises en assemblée départementale.

L'Office de la langue française a développé des modèles de différents documents en lien avec le travail d'équipe. Ils sont disponibles à l'adresse suivante : http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?T1=proc%E8s-verbal&T3.x=13&T3.y=9

Le département n'est pas tenu d'acheminer ses procès-verbaux à l'administration.

5. Le calendrier des réunions est adopté au début de chaque session.
6. La présidence d'assemblée est assumée par _____.
7. La ou le secrétaire d'assemblée est assumé par _____.

B. Les élections

- a) Les règles devraient indiquer le mode de désignation de la personne coordonnatrice et des responsables d'activités spécifiques. Est-il nécessaire de désigner un président d'élections qui recevra les candidatures? Selon quel processus? Doit-on penser à une règle souple d'alternance? La règle tient-elle compte de l'intérêt des membres pour cette fonction?

Le département peut aussi indiquer des activités spécifiques, celles-ci peuvent être statutaires ou ponctuelles. Ces activités doivent être en lien avec le plan de travail.

Les règles de répartition du dégrèvement départemental doivent être clairement indiquées. Elles peuvent tenir compte de la répartition des dossiers et de l'importance du temps à y consacrer dans le cas où le département nomme des personnes chargées d'activités spécifiques.

- b) Procédures d'élections aux comités conventionnés et aux comités du département: sélection (engagement régulier et formation continue), révision de notes, programmes, table de concertation, comités du département, etc.

C. Les porte-parole du département

Les règles peuvent prévoir que les personnes nommées ou élues par le département à la coordination et aux comités (de programme, institutionnels ou ministériels) sont des porte-parole du département. Ces personnes reçoivent leurs mandats de l'assemblée départementale et informent le département des activités qu'elles réalisent en tant que porte-parole. Dans le cadre de leurs fonctions, lorsque des modifications demandées touchent les conditions de travail, il est aussi important qu'elles en informent l'exécutif syndical.

III. L'engagement des nouvelles et des nouveaux enseignants

A. Les critères d'engagement sont les suivants :

- i. exigence de scolarité ;
- ii. maîtrise de la langue ;
- iii. aptitude de travail d'équipe ;
- iv. polyvalence ;
- v. autres critères relatifs à la spécificité disciplinaire ou pédagogique.

B. Les modalités de l'entrevue

Grille « critériée » permettant de poser des questions, de prendre des notes à la suite de chaque entrevue et de décider si la candidate ou le candidat satisfait aux exigences du département.

Exemples de mises en situation que les candidates et les candidats préparent à l'avance et présentent au moment de l'entrevue, etc.

IV. L'intégration des nouvelles et des nouveaux enseignants

Plusieurs moyens peuvent être privilégiés et intégrés dans ce document :

L'accueil au sein du département

Une personne désignée par le département présente l'enseignante ou l'enseignant aux collègues et donne les informations concernant les procédures administratives (matériel didactique, absence et remplacement des professeurs, commandes de livres à la coopérative, etc.), les plans cadres, les règles départementales, les cours à donner et la procédure de soutien pédagogique. Elle ou il s'assure que l'enseignante ou l'enseignant ait accès aux ressources matérielles (réseau informatique, bureau, poste téléphonique, casier, stationnement, photocopie, etc.) et connaisse les services offerts par le secrétariat pédagogique.

L'intégration à la vie syndicale

Présenter la nouvelle ou le nouvel enseignant aux membres de l'exécutif syndical afin que ceux-ci l'informent de l'ensemble de ses droits et du fonctionnement syndical dans le collège. Favoriser la participation des nouvelles et des nouveaux à la rencontre d'accueil du syndicat ainsi, bien sûr, qu'aux assemblées syndicales et aux différentes activités de solidarité.

Le soutien pédagogique

Mentorat, intégration à une équipe de travail, etc.

V. La tâche

A. Les principes de répartition des cours et des autres allocations

1. Aucune règle n'est conventionnée. L'ancienneté n'est pas de « facto » une règle d'attribution des cours. Il faut voir à respecter les intérêts des membres du département.
2. On peut prévoir une règle pour les enseignantes et les enseignants à statut précaire : ne pas les surcharger par de trop nombreuses préparations tout en maximisant l'utilisation de l'allocation départementale attribuée.
3. On peut prévoir une règle pour aplanir les conflits lors de la répartition. Ainsi, la règle peut favoriser une rotation ou tenir compte d'éléments contextuels (nouveau cours, dossier important, etc.). À la rigueur, le tirage au sort peut être envisagé.
4. Principes d'utilisation des allocations liées à la réussite, etc.
5. Les tâches doivent être réparties de façon équitable entre les membres du département.

Une fois déterminé le nombre d'enseignantes et d'enseignants alloué à un département, la charge d'enseignement de ce département est répartie équitablement entre les enseignantes et les enseignants de ce département. (clause 8-6.03)

Dans ses règles, le département peut indiquer les facteurs d'équité de tâche. Le département doit tenir compte du calcul de la CI, mais également des autres tâches à accomplir pour réaliser les fonctions départementales ou les activités prévues au plan de travail (présence à certains comités, élaboration ou mise à jour de notes de cours, perfectionnement, etc.) et de la difficulté de celles-ci (groupes d'étudiants plus difficiles, cours spécialisé qui nécessite une préparation plus lourde, etc.). L'équité s'évalue normalement sur une ou plusieurs années et non sur une session.

B. Les contraintes d'horaire

1. Liées au travail d'équipe.
2. Liées à la participation à différents comités, dont la commission des études.
3. Liées à la conciliation famille-travail;
Lorsque les ressources disponibles et l'organisation de l'enseignement le permettent, le Collège favorise l'aménagement d'un horaire qui facilite la conciliation travail-famille. (clause 8-3.03 c)
4. Liées au perfectionnement;
Sur demande faite au plus tard soixante jours avant le début d'une session, le collège tente d'aménager l'horaire de l'enseignante ou de l'enseignant de façon à lui permettre de suivre des cours ou de poursuivre des travaux de perfectionnement. (clause 7-1.05)
5. Autres.

C. Disponibilité pour les étudiantes et les étudiants (incluant, s'il y a lieu, les centres d'aide).

D. La révision des notes

La révision des notes devrait porter essentiellement sur un problème d'application des critères et des barèmes d'évaluation.

E. La suppléance

Énoncer les règles générales et départementales concernant la suppléance.

On peut inclure une règle favorisant l'attribution de la suppléance à des enseignantes et à des enseignants à statut précaire, en commençant par la ou le plus ancien.

VI. Les règles concernant les plans de cours (clause 8-1.03)

Les cahiers de cours ou les notes de cours, y compris sous forme audiovisuelle ou informatisée, dont l'enseignante ou l'enseignant est soit l'auteure ou l'auteur, soit l'une ou l'un des auteures ou auteurs, ne peuvent être utilisés sans son consentement.

L'utilisation d'une oeuvre dont une enseignante ou un enseignant est soit l'auteure ou l'auteur, soit l'une ou l'un des auteures ou auteurs, est soumise aux dispositions de l'annexe V - 4.

Le plan de cours ne peut être utilisé par le Collège sans le consentement de l'enseignante ou l'enseignant qui ne peut le retenir sans motif raisonnable.

Un département peut préciser les éléments qui doivent figurer au plan de cours.

VII. Le perfectionnement

L'identification des besoins et des priorités de perfectionnement est établie en regard, entre autres choses, du plan de travail annuel (4-1.05) et de la politique locale de perfectionnement convenue par le comité prévu à l'article 7-4.00 de la convention collective.

VIII. La médiathèque

Les règles d'achat de documents de la médiathèque.

Les priorités peuvent être établies selon plusieurs critères, dont les documents essentiels pour les étudiantes et les étudiants et ceux qui le sont pour les enseignantes et les enseignants à la fois comme manuels, mais aussi pour préparer les cours, pour se perfectionner et pour la mise à jour; certains départements voudront alimenter des collections (arts et lettres, cinéma, etc.).

IX. Les laboratoires

Dans ces cas, les départements pourront élaborer des guides de travaux en laboratoire.

X. Le budget du département

Parmi les éléments dont on doit tenir compte; mentionnons le mobilier, le matériel didactique, les ordinateurs, les logiciels, le matériel de laboratoire et les articles de bureau (crayons, papier, calculatrices, cahiers divers, manuels de référence, dictionnaires, etc.).

La règle départementale peut indiquer le moment (ex.: un mois avant le dépôt des demandes budgétaires auprès de la direction), la procédure suivie (ex.: après consultation des enseignantes et des enseignants menée par une personne désignée pour le faire), la prise de décision (ex.: par l'assemblée départementale), etc.

Compte tenu des particularités des départements, la règle peut indiquer les priorités à accorder aux demandes en fonction, entre autres choses, du plan de travail.

XI. Le plan de classement des documents

Un plan simple et efficace permet un classement méthodique et continu des différents documents (voir annexe I).

XII. Les règles concernant l'embauche de conférenciers, de démonstrateurs, de personnes ressources, de modèles, etc.

XIII. Les règles concernant les stagiaires universitaires en enseignement

XIV. La modification des règles de régie interne

Les règles départementales de régie interne seront révisées annuellement lors des journées de réunion de fin de session.

Les modifications doivent être adoptées à la majorité simple.



ANNEXE I : PLAN DE CLASSEMENT

1. Dossiers constitutifs

- 1.1 Statuts, politiques et règles du département
- 1.2 Règlement sur le régime des études collégiales

2. Le département

2.1 Gestion administrative

- 2.1.1 Liste d'ancienneté
- 2.1.2 Procès-verbaux
- 2.1.3 Correspondance avec l'administration
- 2.1.4 Engagements
- 2.1.5 Accueil et intégration des nouveaux professeurs
- 2.1.6 Répartition de la tâche
- 2.1.7 Budget
 - Budget d'immobilisation
 - Budget de matériel didactique et spécialisé
 - Budget de matériel de bureau
 - Budget de laboratoire
 - Autres
- 2.1.8 Plaintes des étudiants
- 2.1.9 Laboratoires
- 2.1.10 Stages

2.2 Gestion pédagogique

- 2.2.1 Analyse des plans d'études
- 2.2.2 Politique des cours complémentaires
- 2.2.3 Encadrement des étudiants
 - Modalités de la disponibilité
 - Centres d'aide
- 2.2.4 Programmes d'études
 - Comités de programme et table de concertation de la formation générale
 - Devis ministériels, plans cadre, grilles de cours, etc.
 - Épreuves synthèses de programme
 - Comités ministériels
- 2.2.5 Associations de professeurs, ordres professionnels

3. Le syndicat

- 3.1 Constitution
- 3.2 Procès-verbaux
- 3.3 Journal syndical
- 3.4 Info-Négo.

4. Le collège

- 4.1 Documents constitutifs
 - La mission
 - Le projet éducatif
 - Les priorités
 - Le plan stratégique
 - Les informations diverses
- 4.2 La coopération internationale
- 4.3 Le centre d'aide en français
- 4.4 Les portes ouvertes
- 4.5 Le plan de développement des programmes d'étude
- 4.6 Le programme d'aide aux personnels
- 4.7 Les politiques du Collège
 - L'achat de matériel informatique
 - L'attribution des locaux
 - Les comités de programme
 - Les conférenciers
 - Le déplacement des journées de vacances
 - Les droits d'auteurs
 - L'évaluation des apprentissages
 - L'évaluation des programmes d'étude
 - L'évaluation du rendement
 - La politique institutionnelle du français
 - La politique de gestion des ressources humaines
 - La politique contre le harcèlement
 - Les pannes d'électricité
 - La politique de perfectionnement
 - Les plaintes des étudiants
 - La protection des renseignements personnels
 - La reprise de temps
 - La reprographie
 - Le stationnement
 - La suppléance
 - Les tempêtes de neige

ANNEXE II : PRET-A-PORTER « PROCEDURAL »

Les us et coutumes de chaque département comportent des règles plus ou moins explicites de fonctionnement des réunions. Bien sûr, un département de trois ou quatre membres n'aura pas les mêmes règles de fonctionnement qu'un département qui en comprend une quarantaine. Peu importe la procédure convenue, il est important que les règles soient claires.

L'utilisation de règles formelles, surtout dans de petits départements, risque d'alourdir le fonctionnement et d'être davantage perçue comme empêchant les discussions et les consensus. Cependant, lorsque les positions divergent sur un sujet et que le temps est compté, même les assemblées départementales peu nombreuses pourraient avoir avantage à utiliser des règles formelles pour éviter les dérapages.

Les règles de procédure³ les plus souvent utilisées sont les suivantes :

■ PRÉSIDENTE D'ASSEMBLÉE

La personne qui préside l'assemblée tient une liste d'interventions et accorde les droits de parole suivant l'ordre dans lequel les personnes manifestent le désir d'intervenir. Afin d'obtenir les points de vue du plus grand nombre, elle n'accordera pas la parole une deuxième fois à quelqu'un avant que toutes les personnes inscrites sur la liste n'aient parlé une première fois. Il peut aussi être nécessaire de limiter le temps de chaque intervention. La personne qui préside l'assemblée s'assure que les propos tenus sont respectueux et qu'ils sont en lien avec le sujet discuté (sinon, ils sont irrecevables, « hors d'ordre »).

■ PROPOSITIONS ORDINAIRES

Une **proposition**, pour être discutée, doit recevoir l'appui d'une deuxième personne.

Toute proposition peut être amendée, l'objectif étant qu'elle reflète le mieux possible la volonté de l'assemblée départementale. Un amendement peut même la remplacer complètement pourvu qu'il porte sur le sujet en discussion. Avant de discuter d'un nouvel amendement, qui peut cependant être annoncé, on doit disposer de celui qui est sur la table.

³ http://www.fneeq.qc.ca/fr/fneeq/Statut-reglements_-Code-procedure/

Chaque **amendement** est proposé par une personne à son tour de parole et doit être appuyé. Les personnes qui proposent l'amendement sont différentes de celles qui ont fait la proposition au départ. Toutefois, lorsque le « proposeur » et l'appuyeur initiaux ainsi que tous les membres de l'assemblée sont d'accord, on peut modifier la proposition sans autre formalité.

■ VOTE

Pour qu'une proposition soit adoptée à majorité simple, il faut que le nombre de personnes qui se prononcent en faveur de la proposition soit supérieur à celui des personnes qui la rejettent. Les abstentions ne font pas partie du décompte.

■ DÉPÔT (LAISSER SUR TABLE)

Au cours de la discussion sur une proposition, un amendement ou un sous-amendement, il peut apparaître :

- ◆ que l'assemblée n'est pas prête à voter parce que des éléments doivent être clarifiés

ou

- ◆ qu'il serait embêtant que la proposition ou que l'amendement soit rejeté.

Une proposition de dépôt est alors pertinente. Un « dépôt » a pour effet de faire cesser la discussion. Il peut être fait sans référence – l'assemblée ne discute alors plus de ce sujet – ou avec référence – dans ce cas, il faut préciser à quel comité le travail sera confié et à quel moment le sujet sera rediscuté.

Une proposition de **dépôt** ne se discute pas, mais doit être appuyée. Elle se vote à majorité simple.

■ COMITÉ PLÉNIER

Lorsqu'un sujet de discussion est long et complexe ou qu'une proposition suscite beaucoup d'amendements, il peut être pertinent de recourir à la formation d'un comité plénier. La procédure est moins formelle et permet une vue d'ensemble des apports de chaque membre de l'assemblée.

Durant un comité plénier, tous les projets d'amendement sont notés et sont discutés. À la fin du comité plénier, on reprend, du dernier au premier, chaque amendement. L'assemblée vote, par ordre logique ou chronologique, pour ou contre le fait de retenir les amendements déposés. De retour en assemblée délibérante, pour être discutée, un amendement doit être sous-amendé sinon on procède au vote.

■ RECOURS (« POINT D'ORDRE »)

Au cours d'une discussion, il peut être nécessaire de procéder à un rappel à l'ordre, entre autres choses, parce qu'une intervention s'éloigne trop de l'objet de la discussion, ou encore parce que certaines interventions paraissent irrespectueuses. Le recours au « point d'ordre » peut alors être fait auprès de la personne qui préside la réunion. Il faut alors expliquer le sens du recours et la présidence décide si elle vous donne raison ou non. Dans le cas d'un refus, vous pouvez en appeler de la décision de la présidence. C'est alors l'assemblée qui tranche à majorité simple.



Syndicat des professeurs du Collège Marie-Victorin

LA GESTION PAR LES PAIRS DANS LES DÉPARTEMENTS

PRENDRE LA PLACE QUI NOUS REVIENT

EXTRAIT

Christiane Blais
Mai 2008

Comment la gestion par les pairs s'est-elle implantée dans les collèges?

Où retrouve-t-on les premières traces de la gestion par les pairs?

Il faut remonter dans le temps, jusqu'au Rapport Parent pour retrouver les origines de ce mode de gestion. Lors d'une conférence qu'il adressait aux membres de la FNEEQ en février 2004, Guy Rocher, un des rédacteurs de ce rapport, expliquait ce qui avait inspiré les membres de la Commission Parent pour élaborer cette grande réforme de l'éducation au Québec : « ... à la suite de la Deuxième Guerre mondiale, les pays occidentaux se sont rendu compte qu'on s'était battu contre le nazisme, contre le fascisme, contre les pays dictatoriaux au nom de la démocratie. Mais que cette démocratie, nous ne la pratiquions pas très bien. Nous avons compris une chose tout à coup, que notre système d'enseignement québécois n'était pas plus démocratique qu'aucun autre dans le monde, qu'il était terriblement élitiste et qu'il fallait donc le repenser sous un angle nouveau qu'on appelait tout à coup la démocratisation. »⁴

Dans l'esprit des membres de la Commission Parent, cette démocratisation se traduisait d'abord par l'accessibilité à l'éducation pour le plus grand nombre, mais aussi par la revalorisation de l'esprit démocratique dans la gestion des institutions : donner aux premières personnes concernées par l'éducation, soit les étudiants et les enseignants, un pouvoir d'influence sur les affaires pédagogiques. C'est de ce deuxième grand principe qu'est inspirée la gestion par les pairs dans les départements des cégeps.

Comment la gestion par les pairs s'est-elle concrétisée dans l'organisation des cégeps?

À la fin des années soixante, la réforme majeure du système d'enseignement et particulièrement la création du réseau des cégeps entraînent l'embauche de plusieurs enseignantes et enseignants. On assiste alors à l'apparition de deux mouvements importants : la laïcisation et la syndicalisation du corps professoral. En effet, rapidement, ces nouveaux professeurs vont se constituer en un groupe structuré et s'engager dans une activité collective visant à l'affirmation de leur rôle social et politique et à la revendication de droits en matière de conditions de travail.

Dès 1969, les enseignants du collégial signeront leur première convention collective qui comprend déjà, et entre autres, les bases de la gestion par les pairs : soit, le département, un chef de département choisi parmi les pairs, une commission pédagogique composée d'une majorité d'enseignants, une représentativité au Conseil d'administration.

⁴ Extrait d'une conférence de Guy Rocher lors des journées de réflexion et de mobilisation « À la défense du réseau collégial » FNEEQ, CSN » 12 et 13 février 2004, Montréal

Comme le mentionne le Rapport Carlos sur la tâche des enseignants, publié en 1975 : « La montée du syndicalisme a manifestement contribué à la reconnaissance professionnelle de l'enseignant; la participation de ce dernier est devenue en bonne partie effective dans les différentes instances collégiales qui déterminent les politiques institutionnelles, les orientations professionnelles, la définition des tâches et les conditions de travail à l'intérieur de l'institution : conseil d'administration, comité exécutif, commission pédagogique, comité des relations de travail... »⁵

Un peu plus loin, il conclut que : « Enfin, la constitution des différents départements prévoit, de façon statutaire, le poste de chef de département dont la responsabilité s'applique plus spécifiquement à la coordination de l'enseignement pour sa discipline propre et le département représente une unité fonctionnelle relativement autonome à l'intérieur de laquelle s'effectue le partage des rôles et responsabilités selon les besoins spécifiques. Responsable en bonne partie du recrutement de son personnel, le département dispose de toute la latitude voulue pour instaurer ses propres mécanismes de division du travail. »⁶

On peut donc constater que, dès les années 70, tous les mécanismes reliés à la gestion par les pairs sont en place.

La gestion par les pairs : Une vision toujours menacée et remise en question.

Depuis les tous débuts, on constate des offensives de la part des instances gouvernementales et collégiales pour réduire la marge de manoeuvre occupée par les enseignantes et les enseignants tant au plan national que local. En voici quelques exemples :

En 1975, la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation publie le rapport GTX. On y mentionne, entre autres, comme lacune « l'importance trop grande des départements et la centralisation trop puissante des pouvoirs (liés notamment à la création de « privilèges » par les conventions collectives) »⁷.

En mars 1979, dans la revue *Cégepropos*, le président du Comité patronal de négociation s'exprime ainsi sur l'enjeu des négociations en cours : « ...il existe un domaine qui a fait l'objet d'une certaine surenchère lors des dernières négociations. Il s'agit du domaine de la participation et plus particulièrement celle qui implique les enseignants. On retrouve ainsi dans la convention collective actuelle, certains dispositifs qui confinent à l'autogestion pure et simple. Il est notoire que la convention collective va trop loin dans le domaine de la participation [...]. L'enjeu véritable de la négociation de 1979 c'est la récupération du pouvoir de gérance au plan de la gestion et notamment au plan de la gestion pédagogique. »⁸

⁵ Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, *La tâche des enseignants du collégial, Rapport final tome I, Les études et les travaux de la commission*, Juin 1975, p. 231

⁶ Ibid. p. 234

⁷ De Saedeleer, Sylvie, *Vivre l'autonomie dans un collège*, Éditions Nouvelles, Montréal, 2005, p. 39

⁸ *Cégepropos*, mars 1979, p. 22

Au début des années 80, « des plans organisationnels s'élaborent dans la mesure où les administrateurs pensent que c'est en réhabilitant la notion de « responsabilité » qu'un pouvoir défini localement peut venir modifier les règles du jeu à l'avantage de l'établissement et peut limiter l'expansion de la logique « corporatiste » des centrales syndicales ». ⁹

Mais un vent important de changement nous arrivera avec la réforme Robillard en 1993. À partir de ce moment, on applique à nos institutions d'enseignement des modèles issus de l'entreprise privée. On assiste à un mouvement où la performance et l'excellence prennent le dessus. Des modèles de gestion tels que « la qualité totale » influence la gestion des collèges. Cela apportera des modifications majeures au fonctionnement tant administratif que pédagogique des cégeps. On assiste à une érosion progressive du pouvoir des professeurs sur leur travail, son organisation et sa finalité qui se manifestent à différents niveaux : abolition des coordinations provinciales, création de la Commission des études qui veut remplacer la Commission pédagogique, multiplication des mécanismes d'évaluation et de contrôle, marginalisation des enseignants au niveau décisionnel. De plus, comme le mentionne le rapport « *Enseigner au collégial, portrait de la profession* » la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial [...] a introduit un cadre de reddition de comptes particulièrement exigeant. » ¹⁰

Selon les documents du MEQ : « Cette décentralisation, amorcée au secteur de la formation des adultes comme au secteur régulier, est légitimée par la nécessité de faire face à la « mondialisation des normes et à l'émergence de standards internationaux de compétences. » ¹¹

En 2000, une Loi sur l'administration publique vient confirmer les nouvelles orientations de l'État et sa volonté de moderniser la gestion publique. Cette loi réaffirme le désir de responsabilisation des employés, d'amélioration de la qualité des services aux citoyens, d'imputabilité et de reddition de comptes.

Quels impacts ces nombreux changements ont-ils eus sur la gestion par les pairs? De Saedeleer résume ainsi cet impact : « Ainsi, les mesures décentralisatrices ne concernent pas tous les acteurs dans une même mesure. Certains gagnent en autonomie professionnelle comme les dirigeants qui disposent davantage de marges de manœuvre pour gérer et pour gouverner leur établissement. D'autres perdent de l'autonomie professionnelle comme les enseignants qui voient leurs pratiques professionnelles de plus en plus déterminées par l'état (par le biais d'experts notamment) ou par leur établissement. » ¹²

⁹ De Saedeleer, Sylvie, *Vivre l'autonomie dans un collège*, Éditions Nouvelles, Montréal, 2005, p. 44

¹⁰ *Enseigner au collégial...portrait de la profession*, Étude du comité paritaire, Mars 2008 p. 9

¹¹ De Saedeleer, Sylvie, *Vivre l'autonomie dans un collège*, Éditions Nouvelles, Montréal, 2005, p.62

¹² Ibid. p.125

La gestion par les pairs : une lutte syndicale pour sauvegarder et améliorer nos mécanismes de participation.

C'est au cours des années '70 et particulièrement lors de la troisième ronde de négociation (1975-1976) que les syndicats réalisent des gains substantiels concernant la participation des enseignantes et des enseignants au sein des Cégeps. Pour faire suite aux négociations de 1979-1980, « les comités de relations de travail deviennent décisionnels quand les parties s'entendent et le Cégep doit se plier à la décision du comité de sélection des professeurs quand la décision est unanime. »¹³

En 1977, la FNEEQ appréhende le vent technocratique et s'interroge sur les modes de participation souhaités par ses membres : « Les acquis de notre convention collective

Au chapitre des départements, de la Commission pédagogique, de l'autonomie des enseignants-e-s ont été faits dans un contexte où l'organisation du travail et le fonctionnement du Ministère et des collèges étaient fort différents, au moment où l'importance de l'entreprise privée dans la définition des programmes n'était pas si présente, au moment où les objectifs de contrôle et de rentabilisation n'avaient pas l'ampleur de maintenant, puisque la période actuelle de crise n'était pas aussi ressentie. »¹⁴

« La qualité de la vie de travail est envisageable si chaque groupe, chaque individu a la possibilité d'intervenir de façon responsable et efficace dans les choix qui décident de son existence et ce, à tous les niveaux où se font ces choix. »¹⁵ Jusqu'en 1976-1977, on avait besoin des enseignantes et des enseignants pour faire des cégeps ce qu'ils sont. On leur a laissé beaucoup d'autonomie dans la définition des contenus et des programmes. Mais déjà, en 1979, au moment où les réformes au niveau collégial étaient annoncées et que seulement quelques éléments étaient mis en place, on questionnait cette analyse du contrôle des enseignantes et des enseignants sur leur travail.

Déjà en 1981, la FNEEQ posait la question suivante aux enseignants « ...comment s'assurer que, dans le cadre d'une réorganisation du travail comme il est en train de se produire, nous serons à même de conserver une place et un contrôle dans la définition de notre travail pédagogique? Comment faire en sorte que nous ne soyons pas évacués de tout le processus éducatif? »¹⁶

Où en sommes-nous, quant à la gestion par les pairs, après quinze ans d'implantation de cette réforme? Le rapport du Comité paritaire « *Enseigner au collégial...portrait de la profession* »¹⁷ a récemment mis en lumière à quel point la tâche des enseignantes et des enseignants s'était complexifiée au cours des dernières années. On insiste entre autres sur le fait que la dimension collective y occupe de plus en plus d'espace. Cependant, cette dimension collective ne garantit pas que les enseignantes et les enseignants conservent une autonomie importante dans leur travail. Encore faut-il que les mécanismes de participation permettent au personnel enseignant d'exercer un réel pouvoir sur les décisions qui les

¹³ Ibid. p.43

¹⁴ Nouveau pouvoir, février 1977, p.13

¹⁵ Nouveau pouvoir, février 1977, p.13

¹⁶ Extraits du document : « *La négociation : coup d'envoi, décembre 1981*

¹⁷ *Enseigner au collégial...portrait de la profession*, Étude du comité paritaire, Mars 2008

concernent. Jusqu'ici, les interventions syndicales ont permis que la structure départementale conserve toutes ses prérogatives malgré l'implantation des comités programme. Dans les négociations à venir, il faudra être vigilant pour conserver cette structure de base de la gestion par les pairs.

Maintenant, nous allons nous attarder davantage à la structure de base de la gestion par les pairs, le département. Après un bref rappel de l'évolution de cette structure, nous approfondirons la description de son fonctionnement. Puis nous tenterons de préciser le rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur de département.

Comment la gestion par les pairs s'incarne-t-elle dans la structure départementale?

Rappelons d'abord que le département constitue la structure de base de la gestion par les pairs. Déjà en 1982, la FNEEQ mentionne dans un info-négo : « ...les professeurs doivent prendre conscience de l'importance du département comme lieu où ils peuvent s'assurer de jouer le rôle qui leur revient face à la pédagogie. »¹⁸ Deux aspects importants du fonctionnement départemental sont définis dans la convention collective et déterminent la marge de manœuvre dont le département dispose : d'abord **l'assemblée départementale** et les fonctions qui lui sont dévolues; ensuite, la **coordination départementale**, qui est assurée par une enseignante ou un enseignant désigné par ses pairs. Voyons d'abord comment ces deux dimensions de la structure départementale ont évolué à travers les différentes conventions collectives.

Quels ont été les principaux enjeux dans l'évolution de la structure départementale?

En ce qui concerne le département, dès 1972, les professeurs veulent en faire plus qu'une simple unité administrative, mais « une assemblée de professeurs d'une même discipline, autonome et disposant de libérations, s'adjoignant des étudiants s'ils le désirent, et décidant de la marche de l'enseignement dans cette discipline, en coordination avec la Commission pédagogique. »¹⁹

Plusieurs offensives auront lieu pour modifier cette structure départementale. Déjà, en 1977, le rapport Nadeau propose de transformer les départements en module (un peu l'équivalent de comité programme). Lors de l'implantation de la réforme, on aurait souhaité que la structure de base s'articule autour des programmes plutôt que des disciplines. Mais les syndicats ont toujours défendu des positions très fermes et jusqu'à ce jour on a réussi à conserver cet organisme de base de la gestion par les pairs.

En ce qui concerne la marge de manœuvre dont dispose le département, la lecture des différentes conventions collectives depuis 1969 est très éclairante. Plusieurs des fonctions qui relèvent de l'assemblée départementale ont été acquises lors de luttes importantes en périodes de négociation, et ce, dans le but d'accroître ou de conserver un contrôle sur notre

¹⁸ Info-négo, vol.1 no, 4. p. 9

¹⁹ Nouveau-pouvoir, mars 1972, p.16

enseignement. Par exemple, jusqu'en 1972, toutes les responsabilités se font sous l'autorité du Collège. Dès la convention suivante, seules certaines fonctions demeurent sous l'autorité du Collège, les autres étant du ressort exclusif de l'assemblée départementale. Mais il faudra attendre 1983 pour qu'on remplace cette notion de « sous l'autorité du Collège » par la notion de « rendre compte au Collège ». Cette nuance confirme une certaine autonomie au département en ce sens que l'assemblée départementale est responsable d'assumer ces fonctions et, par le biais de la coordination, doit rendre compte au Collège que ces activités ont effectivement été réalisées.

Quant à la coordination départementale, dès les premières conventions collectives, la personne qui coordonne les activités du département est un enseignant désigné parmi ses pairs. Depuis 2000, cette personne n'a plus besoin de détenir un temps complet, ni d'être permanente. Au début des cégeps, les enseignants désignaient deux membres et c'est la Commission pédagogique qui choisissait ce qu'on appelle alors le « chef de département ». Ce dernier recevait une prime pour son travail. Rapidement, avec les différentes conventions, les syndicats obtiennent que le département devienne libre de désigner qui il veut et de partager cette tâche entre différentes personnes, s'il le souhaite. La prime disparaît et le titre évolue : on parlera de responsable de la coordination départementale puis de coordonnatrice ou de coordonnateur de département. De plus, depuis 1983, ce n'est plus le Collège qui nomme le coordonnateur désigné par ses collègues. Il peut cependant le révoquer.

MODULE 2

Introduction

Le travail
départemental

Le travail départemental, un travail d'équipe



Module 2

Introduction

Le travail départemental concerne au premier chef l'enseignement d'une discipline, mais va bien au-delà de cette priorité. Il s'inscrit aussi dans toute la vie institutionnelle et concerne tout autant sa régie interne que les mandats donnés aux membres du département qui participent aux comités de programme ou à des comités ministériels. En ce sens, il est très important d'accorder une attention particulière aux principes de base du travail d'équipe comme à l'atmosphère de travail.

L'engagement important des enseignantes et des enseignants ainsi que la passion de chacune et de chacun pour la discipline enseignée et pour la transmission des connaissances confère au travail d'équipe une dimension particulière. Le regard de chacun ne peut et ne doit pas être désincarné. Les débats et les discussions, au-delà de l'expression des idées et des opinions, reflètent aussi l'engagement personnel des membres dans l'exercice de leur profession. Les échanges peuvent parfois être passionnés... ce qui ne s'oppose pas nécessairement à l'efficacité ni à un climat de travail sain si on développe la capacité de distanciation nécessaire... mais pas toujours spontanée : d'où la pertinence de se remémorer à l'occasion quelques principes de base du fonctionnement du travail d'équipe.

Par ailleurs, les effets positifs d'un travail départemental efficace vont bien au-delà des enseignements. En exerçant de manière dynamique son rôle dans l'établissement, le département participe activement à la vie institutionnelle et contribue à la solidarité des membres de l'assemblée syndicale dans l'expression de l'importance de cette structure et dans la valorisation du travail professionnel.

C'est à la faveur d'un travail départemental efficace et suivi que se développe une expertise de la qualité et de la richesse de l'enseignement d'une discipline ainsi que des besoins particuliers des étudiantes et des étudiants. Lorsqu'il est temps de donner un avis éclairé sur des questions comme la réussite, une nouvelle politique institutionnelle, l'utilisation de certaines ressources enseignantes, le développement d'un programme l'accueil d'une nouvelle ou d'un nouveau professeur, c'est cette expertise qui garantit la qualité et la pertinence de ses interventions.



MODULE 2

Le travail départemental

Les membres d'un département constituent une équipe de travail dont l'objectif premier est de dispenser un enseignement de qualité.

Définition

Une équipe ou un groupe de travail peut se définir comme un ensemble d'interactions entre ses membres dans la poursuite d'un but commun.

Tout comme une personne, une équipe de travail passe par différentes étapes à mesure qu'elle prend de la maturité. Celle-ci est acquise lorsque l'équipe valorise le fonctionnement qu'elle s'est donné. Ce qui est possible lorsque la plupart des membres ont bien intégré, dans leurs attitudes et leurs comportements, les valeurs collectives qui sous-tendent leur travail. Lorsque cet état est atteint, l'équipe cherche alors à maximiser l'imagination et la créativité de ses membres.

Les équipes départementales sont toujours en mouvance en raison des changements fréquents de leur composition. Chaque départ, chaque arrivée demande au groupe un effort d'ajustement pour retrouver un fonctionnement confortable. Le deuil des anciennes et des anciens et l'intégration des nouvelles et des nouveaux demandent une énergie importante à l'ensemble du groupe.

Les trois dimensions d'un groupe

Selon plusieurs auteurs, trois dimensions sont essentielles à considérer pour comprendre le fonctionnement d'un groupe de travail.

La dimension instrumentale

Cette dimension fait référence aux objectifs et à la tâche à accomplir. En ce sens, le contenu des messages est important. Les priorités sont clarifiées. Tous les membres sont centrés sur la cible à atteindre. Ils s'inscrivent dans une approche pragmatique et stratégique.

Les contenus, c'est-à-dire les idées, les analyses, les synthèses, les hypothèses, les propositions, etc. sont explicitement discutés. De ce point de vue, la répartition équitable des tâches dans l'équipe qui tient compte du respect des intérêts de chacun est importante. Les responsables de dossiers pourront faire part de leurs travaux et permettre à l'équipe d'en débattre et de se les approprier. Cet aspect contribue à renforcer l'équipe, qui sentira que toutes les personnes sont mises à contribution pour atteindre l'objectif.

Toutefois, toute équipe de travail, surtout si le travail est intense, peut-être confrontée au risque de la « pensée de groupe », à la perte de sens critique. C'est pourquoi il peut être important de se faire valider ou encore de discuter des décisions, solutions ou orientations mises en avant par l'équipe à des personnes qui ne font pas partie du groupe de travail.

Le processus démocratique de prise de décision ainsi que le respect des décisions de l'assemblée départementale s'inscrivent aussi dans cette dimension.

Le département dispose d'un outil important pour réaliser adéquatement cette dimension : son **plan de travail annuel** (clause 4-1.05, 2.12). La vie départementale sera plus dynamique si le plan de travail correspond aux besoins du département. Un plan de travail « imposé » par quelques membres ou par l'administration risque de demeurer à l'état de projet et de créer beaucoup de frustrations. Pour favoriser l'adhésion des membres, les objectifs doivent être clairs, les priorités, bien identifiées et l'échéancier, réaliste.

La dimension relationnelle

Cette dimension fait référence aux relations socio-affectives, au climat de travail et à l'atmosphère de travail dans l'équipe. C'est la façon dont les messages s'échangent. Un groupe peut être apathique, fébrile, réservé, spontané, euphorique, confus, efficace, méfiant, compétitif, confiant, collaboratif, solidaire, tendu, etc.

Mentionnons que les manifestations empathiques ont pour effet de rendre plus fluides les échanges, les discussions et les débats. Une situation optimale existe lorsque la communication est fluide, la confiance, mutuelle et la solidarité, manifeste.

Des activités de socialisation sont aussi des moyens pour permettre aux membres de l'équipe d'échanger de façon informelle sur les travaux en cours ou encore sur des thèmes différents de ceux reliés directement aux travaux. Il peut s'agir d'un souper, d'un « 5 à 7 », mais aussi d'un arrêt-dîner ou d'un petit-déjeuner collectif.

Cette dimension relationnelle est souvent négligée dans les groupes de travail.

La dimension contextuelle

Cette dimension renvoie aux conditions matérielles, économiques, juridiques, institutionnelles, idéologiques et politiques dans lesquelles le groupe se développe.

La taille

De façon générale, il n'existe pas de taille idéale pour un groupe puisque la taille doit être en rapport avec les objectifs de celui-ci. Toutefois, un simple calcul mathématique montre que le nombre possible d'interactions entre deux personnes s'accroît de façon exponentielle au fur et à mesure que des membres s'ajoutent. Ainsi, les chances d'échanges directs entre deux personnes diminuent considérablement lorsque la taille du groupe augmente.

Dans le cas des départements, la taille varie non pas en fonction des objectifs à atteindre, mais selon des contraintes extérieures. C'est pourquoi, dans les cas de départements dont les membres sont nombreux, il est souvent plus efficace de former des comités de travail redevables à l'assemblée départementale.

L'espace

L'espace est un élément important à considérer pour favoriser le bon fonctionnement d'un groupe, et ce, de deux façons :

- l'espace disponible entre les personnes pendant les réunions du département;
- la qualité générale des lieux (si le local est trop grand, on se sent perdu; s'il est trop petit, on étouffe).

Le temps

On doit considérer la fréquence et la durée des réunions ainsi que le moment des rencontres. Lorsque les membres se rencontrent régulièrement, ils ont tendance à s'identifier au groupe et à développer des liens multiples. Par contre, des rencontres trop fréquentes et de trop longues réunions peuvent nuire à l'intensité des échanges et devenir des obligations qui usent l'enthousiasme.

En lien avec ce critère, il est important que la réunion ait lieu si possible à un moment où tous les membres peuvent y assister. De même, l'ordre du jour doit tenir compte du temps disponible pour chaque réunion. Dans les cas d'un ordre du jour trop ambitieux, le groupe peut vivre des frustrations dans la mesure où cette situation ne permet que des échanges superficiels, strictement utilitaires et compromet ainsi l'atteinte de l'objectif. Le moment de l'année scolaire est aussi important. Par exemple, on réservera autant que possible les sujets qui demandent beaucoup de réflexion pour les jours où il n'y a pas de cours ni de lourde charge de correction.

Le contexte politique

Les contraintes extérieures influencent aussi le travail d'un groupe. Le climat de travail dans le collège, l'attitude de la partie patronale en temps de négociation et l'impression que les travaux sont importants ou, au contraire, qu'ils sont imposés, influencent la réalisation des activités départementales. Il est essentiel de réaliser que le fonctionnement d'un département n'est pas indépendant du climat général de travail dans le collège.

La reconnaissance institutionnelle

La reconnaissance institutionnelle du travail départemental est manifeste par les décisions qui sont prises pour faciliter la vie départementale. Cette reconnaissance est aussi une source importante de motivation pour l'ensemble des membres.

Des facteurs qui favorisent le bon fonctionnement d'un groupe

Présider ou animer une réunion

Le rôle de la personne qui préside la réunion est particulièrement important. Elle doit avoir en tête trois règles de base :

◆ *Unifier l'équipe (éviter les conflits)*

Ainsi, elle ne doit pas laisser monter la tension, l'agressivité entre les participantes et les participants. Entre autres, susciter l'expression des idées de tout le monde, avec une écoute active pour chacun, facilite les échanges ouverts. La présidence doit d'abord faire un état « objectif » de la situation en recevant les différents éléments factuels nécessaires au travail à faire.

◆ *Focaliser l'équipe (éviter les problèmes de direction)*

La personne qui assume la présidence doit toujours restée vigilante, tester la compréhension des interventions des participants, les inviter à clarifier leur intervention, paraphraser, vérifier si le sens de chaque intervention est bien compris.

◆ *Mobiliser l'équipe (éviter les problèmes de décision)*

La personne que préside doit aider les personnes plus timides. Pour le faire, elle peut susciter les interventions de tout le monde, ne laissant pas les « leaders » prendre toute la place.

Lorsque ces trois règles sont respectées, une décision consensuelle est plus facile à atteindre et l'adhésion des membres de l'équipe ne pose plus problème.

Des facteurs individuels

◆ *La perception personnelle de sa participation*

Une perception positive de sa propre participation, la conviction d'apporter une contribution aux travaux et l'impression que la participation des autres membres est importante favorisent la vie départementale. À *contrario*, l'insécurité et le manque de confiance en soi correspondent à des tensions inhibitrices qui entraînent la passivité.

◆ *La compréhension des objectifs*

Une compréhension des objectifs à atteindre et l'adhésion au plan de travail annuel sont des éléments importants pour le bon fonctionnement de l'équipe.

◆ *L'intégration*

Le désir et l'intérêt de collaborer à la poursuite des objectifs renforcent la cohésion départementale.

◆ *La présence et l'engagement*

La présence de chaque participante et de chaque participant est essentielle au travail de l'équipe, de même que la collaboration, la disponibilité et la discipline.

◆ *Les compétences personnelles*

Le respect des compétences de chaque membre rend les discussions plus enrichissantes.

◆ *Les compétences interpersonnelles*

L'intérêt porté aux collègues ainsi que le respect des personnes et des opinions sont des éléments essentiels au bon fonctionnement d'une équipe.

Des facteurs collectifs

◆ *La préparation des réunions*

Chaque membre du département aura pris le temps de préparer la rencontre à partir de l'ordre du jour et de la documentation distribuée.

◆ *Le nombre de membres*

Dans le cas de départements dont les membres sont nombreux, l'ensemble du groupe peut dégager les grandes orientations concernant les différents dossiers pour ensuite confier la tâche formelle à des comités départementaux qui soumettront les résultats de leurs travaux à l'assemblée départementale.

◆ *Les communications*

Un réseau de communication reliant tous les membres est nécessaire, il permet de rendre toute l'information disponible et d'éviter la formation de « cliques ».

◆ *Méthodes de travail*

Une démarche structurée et méthodique permet aux membres de :

- suivre les différentes étapes de réalisation du travail;
- connaître leur participation personnelle au projet;
- respecter l'échéancier.

◆ *L'ambiance du groupe*

Les relations chaleureuses et empreintes de respect et d'ouverture accentuent la participation.

Références

- ✦ BOIVERT. D., F. COSSETTE et M. POISSON, *Animation de groupes*, Cap Rouge, Presses Inter Universitaires, 1995.
- ✦ CSN, *Cahier d'outils sur l'organisation du travail et le travail d'équipe*, Montréal, CSN, 2002.
- ✦ CSN, Service des relations du travail – Formation (CSN), Thérèse Jean; UQÀM, Service aux collectivités, Université du Québec à Montréal, Langis Madgin, Juin 2009.
- ✦ LECLERC, C., *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1999.
- ✦ SAINT-ARNAUD, Y., *Les petits groupes : participation et communication*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, Éditions CIM, 1989.

RÉSUMÉ

- ◆ Le travail départemental est un travail d'équipe réalisé par ses membres dans la poursuite d'un but commun.
- ◆ Pour comprendre le fonctionnement d'un groupe de travail, il faut considérer les trois dimensions du travail d'équipe.
 - La **dimension instrumentale** fait référence aux objectifs et à la tâche à accomplir. Le département dispose d'un outil important pour réaliser adéquatement cette dimension : son plan de travail annuel. Celui-ci doit correspondre aux besoins du département et comporter des objectifs clairs, des priorités bien identifiées et un échéancier réaliste.
 - La **dimension relationnelle** fait référence aux relations socio-affectives, au climat de travail et à l'atmosphère de travail dans l'équipe. S'en préoccuper favorise la participation des membres dans le travail à accomplir.
 - Finalement, la **dimension contextuelle** renvoie aux conditions matérielles, économiques, juridiques, institutionnelles, idéologiques et politiques dans lesquelles le groupe se développe.
- ◆ La reconnaissance institutionnelle du travail départemental est une source importante de motivation pour l'ensemble des membres.

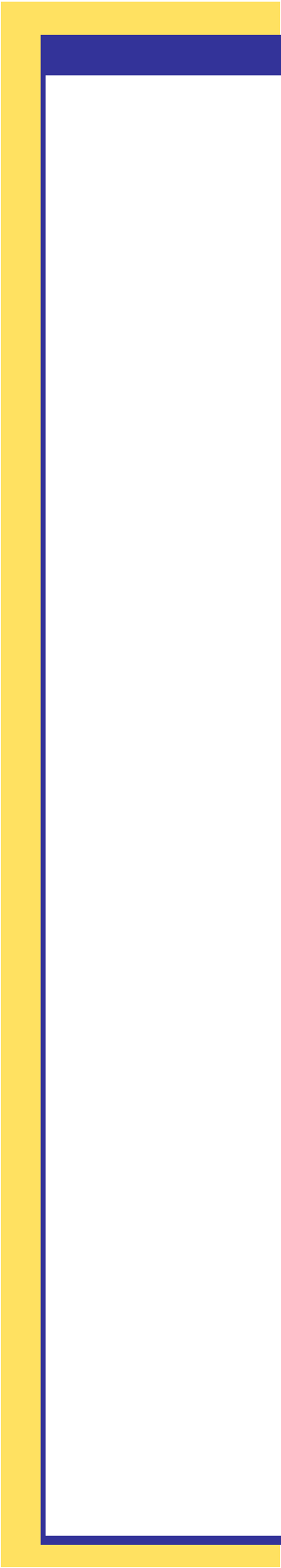
MODULE 3

Introduction

La coordination
départementale

Document
complémentaire:
Les réunions
du département

La coordination départementale



Module 3

Introduction

La vie départementale repose essentiellement sur la participation des membres, sur leur capacité de prendre des décisions collectives et sur le respect de celles-ci. Afin d'organiser les activités départementales et de favoriser la participation de tous les membres, une personne coordonnatrice est désignée par ceux-ci selon les règles de régie interne propres au département.

La structure départementale a été introduite dès la création des cégeps en 1967 à la suite du fameux Rapport Parent. Dans la première convention collective, signée en 1969, il était alors question d'un chef de département. Celui-ci était nommé par le collège après le dépôt de deux noms à la Commission pédagogique par le département.

Le passage à un fonctionnement en collégialité fondé sur un statut identique de tous les membres et sur l'autonomie départementale concernant la désignation d'une personne coordonnatrice s'est fait graduellement. L'égalité de tous les membres, qui assoit le caractère démocratique des décisions départementales, est consacrée par la convention collective de 1972. Nous en sommes fiers.

Des tentatives répétées par la partie patronale, lors de renouvellements de la convention collective, ont visé tant l'autonomie que le fonctionnement démocratique des départements. On a par exemple voulu assujettir le rôle du département au plan stratégique du collège lors de la négociation de 2005. De telles velléités concernent très souvent le rôle de la coordination : plusieurs administrations préféreraient que les coordonnatrices ou les coordonnateurs prennent leurs mandats du collège plutôt que de l'assemblée départementale. Les conséquences de ce renversement seraient nombreuses, mais la principale serait certes un déplacement important du pouvoir vers les gestionnaires; les fonctions départementales devenant plus étroitement tributaires des objectifs institutionnels, sur lesquels nous avons peu de prise. Nous avons évité une fois de plus ce renversement au moment de la négociation de 2010, toutefois il a fallu préciser davantage les rôles et les fonctions du département et des personnes coordonnatrices.

C'est dans ce contexte qu'il faut réaffirmer que la coordonnatrice ou le coordonnateur de département est un pair parmi ses pairs et qu'à ce titre, ses rôles et fonctions doivent relever de l'assemblée départementale. Répétons-le, les enseignantes et les enseignants de cégep, experts dans leur domaine, sont de loin les mieux placés pour déterminer les priorités pédagogiques en fonction des besoins des étudiantes et des étudiants, dans un environnement où l'évolution des savoirs et des technologies est de plus en plus rapide.



Module 3

La coordination départementale

- Les enseignantes et les enseignants du département doivent désigner, au plus tard le 1^{er} avril, selon leur propre procédure, la coordonnatrice ou le coordonnateur du département pour l'année d'enseignement suivante [...]. (clause 4-1.06)
- Le mandat de la coordonnatrice ou du coordonnateur du département est d'un an et est renouvelable. (clause 4-1.09)
- Des ressources sont prévues afin de permettre aux personnes qui assument la coordination départementale de recevoir un dégrèvement. (clauses 4-1.13 et 8-5.04)

Le département peut aussi désigner ou élire d'autres personnes chargées d'activités spécifiques. Dans ce cas, le dégrèvement peut être réparti entre ces personnes selon les règles départementales (clause 4-1.06).

Au moment de la dernière négociation, des précisions quant aux fonctions des coordonnatrices et des coordonnateurs de département ont été ajoutées à la convention collective. Toutefois, ces ajouts ne modifient en rien le fonctionnement en collégialité ni le fait que la coordonnatrice et le coordonnateur soit « un pair parmi les pairs » et, par conséquent, elle ou il n'est pas en position hiérarchique.

Les tâches reliées au rôle de la personne coordonnatrice

Certaines tâches reliées au rôle de la personne qui assure la coordination méritent des clarifications, soit parce qu'elles sont nouvellement énoncées dans la convention collective ou encore parce qu'elles font souvent l'objet de désaccord entre l'administration du collège et les enseignantes et les enseignants.

La personne coordonne les activités requises pour la réalisation des fonctions départementales et remplit les tâches administratives inhérentes à sa fonction.

◆ Organiser la vie départementale et favoriser la participation des membres

- La personne qui assume la coordination départementale a un rôle important à jouer. Ses fonctions, qui peuvent être partagées, consistent, entre autres choses, à organiser des activités départementales et à favoriser la participation de tous les membres. C'est pourquoi, dans le but de bien remplir ses fonctions, la personne coordonnatrice doit avoir la confiance de tous les membres.
- **En ce sens elle voit à favoriser l'avancement des travaux du département.** Ainsi, à partir des orientations déjà prises par le département et des nombreuses informations que les personnes chargées d'activités spécifiques reçoivent (assemblée syndicale, commission des études, comités de programme, etc.), elle peut déposer des analyses, des synthèses et des suggestions d'orientations afin de faciliter les échanges et les prises de décision des membres de l'assemblée départementale.

◆ Assurer les liens avec le syndicat des enseignantes et des enseignants

- Elle assure, en collaboration, s'il y a lieu, avec la personne déléguée par le département pour ce faire, les liens avec le syndicat.

◆ Assurer auprès de la direction des études le suivi de certaines activités départementales

- Elle assure le suivi de certaines activités départementales. Parmi les fonctions de la personne coordonnatrice de département figure celle d'assurer le suivi auprès de la direction des études de certaines activités. Il est utile de préciser le sens du « assure le suivi » :

Il s'agit de l'obligation d'informer, de faire rapport au collège des décisions prises par l'assemblée départementale concernant les objets énumérés à la clause 4-1.10 *Dans le cadre des activités liées aux relations avec le collège, 2.*
Précisons que ce n'est pas à la personne coordonnatrice de réaliser ces activités.

La personne coordonnatrice est la **porte-parole** de l'assemblée départementale. Elle n'est pas la représentante de l'employeur. Elle est membre du même syndicat que ses collègues du département et, de ce fait, elle a un devoir de réserve et de confidentialité. Dans le cas où l'administration formulerait des demandes spécifiques au département, par exemple concernant la qualité des enseignements d'une enseignante ou d'un enseignant, il est important de travailler en étroite collaboration avec l'exécutif syndical.

◆ Administrer le budget

Elle doit s'acquitter de cette tâche dans le respect des orientations départementales. Elle est redevable au collège de cette administration (clause 4-1.10, *Dans le cadre des activités liées au budget et aux ressources matérielles*, 2.).

◆ S'assurer de l'assistance aux enseignantes et aux enseignants qui éprouvent des difficultés

Cette fonction a été nommément ajoutée à la convention collective à la suite de la négociation de 2010. Par ailleurs, depuis 1993, la FNEEQ, au moment de son 22^e congrès, avait déjà adopté une *Politique d'assistance professionnelle*.

Rappelons-en les principes généraux :

L'assistance professionnelle aux enseignantes et aux enseignants est l'ensemble des pratiques collectives, des mesures et des conditions mises en place dans le but de favoriser la qualité de l'enseignement :

- par le biais de la coopération et du soutien, particulièrement lors de l'accueil de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants;
- par le recherche de solutions lorsque surviennent des problèmes;
- l'assistance professionnelle telle que définie ci-haut s'exerce à deux niveaux :
 - l'assistance professionnelle entre collègues de travail;
 - l'assistance professionnelle institutionnelle.

L'assistance professionnelle se distingue donc de toutes les mesures punitives, disciplinaires ou coercitives qui ont des conséquences sur l'emploi des enseignantes et des enseignants; elle veut favoriser le dynamisme et l'échange professionnel et, dans les situations problématiques, le soutien et la conciliation (*Politique fédérale d'assistance professionnelle*, 22^e Congrès de la FNEEQ, juin 1993. Page 5).

Le rôle de la personne coordonnatrice du département est de s'assurer que la personne qui éprouve des difficultés d'ordre didactique reçoive l'aide de collègues du département et aussi du collège. Dans ce cas, il peut s'agir, par exemple d'un encadrement particulier par un conseiller pédagogique.

- ◆ **Participer à l'élaboration des critères de sélection du personnel de soutien (par exemple, technicienne ou technicien de travaux pratiques, apparitrice ou appariteur).**

Cette fonction a aussi été ajoutée à la convention au moment de la négociation de 2010. La participation aux critères de sélection se limite essentiellement à intervenir sur ceux qui sont spécifiques au travail à effectuer en collaboration avec les enseignantes et les enseignants du département.

- ◆ **Élaborer le plan de travail annuel du département, en assurer le suivi et faire un rapport annuel des activités départementales.**

Le nouveau texte de la convention précise que le rapport annuel fait état :

- des activités inscrites au plan de travail qui précise les moyens mis en place pour leur réalisation;
- les ajustements requis en cours de réalisation;
- les recommandations pertinentes;
- les informations prévues en 8-4.03 d) (services professionnels rendus) (4-1.11).

Bien que la personne coordonnatrice, selon les règles et les pratiques départementales, puisse déposer un projet de plan de travail, celui-ci doit être adopté en assemblée départementale. Il doit correspondre à ce que les membres du département jugent important de mettre en œuvre, il ne doit pas être imposé, en tout ou en partie. Le rapport annuel, quant à lui, doit se rapporter directement au plan de travail et la convention précise mieux les éléments qu'il doit contenir. Enfin, en ce qui concerne les services professionnels rendus, le rapport indique, globalement pour l'ensemble des membres du département et non plus individuellement, les activités réalisées.

L'assemblée des coordonnatrices et des coordonnateurs

Il n'y a pas de règles précises dans la convention concernant cette assemblée. Toutefois, le Collège devrait, avant la tenue de réunions de cette assemblée, informer le syndicat et l'inviter à y assister.

Attention:

- ◆ lorsque cette assemblée existe, l'objectif des réunions doit se limiter à une transmission d'information;
- ◆ les lieux de consultation formelle des enseignantes et des enseignants demeurent l'assemblée syndicale et la Commission des études.

Il est important de bien comprendre que le Collège n'est pas habilité à négocier directement tant avec des individus qu'avec des départements. Les administrations sont souvent tentées de conclure des « ententes particulières ». Dans de tels cas, les conséquences négatives sont nombreuses pour tous les membres de tous les syndicats affiliés à la FNEEQ :

- ◆ remise en cause du caractère collectif du contrat de travail qu'est la convention collective;
- ◆ disparité de traitement entre les personnes ou entre les départements;
- ◆ effritement de la solidarité syndicale ainsi que perte du pouvoir de négocier, ce qui remet en question la capacité de conclure des ententes avec la direction pour l'ensemble des membres;
- ◆ non-reconnaissance du caractère démocratique des décisions prises en assemblée syndicale.

La tutelle : l'autonomie départementale menacée

Un département peut être mis en tutelle lorsque

- ◆ le collège évalue qu'il ne remplit pas ses fonctions prévues à la convention collective;
- ◆ les membres ne désignent personne pour assumer la fonction de coordination;
- ◆ le collège révoque, pour cause et à ce titre, la coordonnatrice ou le coordonnateur du département à la demande du département. (clause 4-1.07)

Les parties peuvent s'entendre sur la désignation d'une personne pour agir à titre de tutrice ou tuteur. Elles s'entendent alors sur l'utilisation des sommes qui proviennent du département aux fins de coordination départementale. (clause 4-1.07) S'il n'y a pas d'entente, le collège assume les frais engendrés par l'engagement de la tutrice ou du tuteur.

La mise en tutelle d'un département est un événement très grave, car elle remet en cause l'autonomie professionnelle, principe fondamental en enseignement supérieur.

La mise en tutelle a aussi pour conséquences :

- la dévalorisation du travail du personnel enseignant;
- le déplacement des responsabilités de l'assemblée départementale vers l'administration.

Si le collège décide de mettre un département en tutelle, l'exécutif syndical doit en être avisé le plus rapidement possible. Il est le seul habilité à négocier avec le collège l'application et l'interprétation de la convention collective (clause 2-2.06) :

- ◆ celui-ci pourra, s'il y a lieu, contester la mise en tutelle;
- ◆ sinon, il tentera de rétablir des liens entre les membres. Il pourra analyser la situation afin de déterminer clairement avec le collège et le département les facteurs rendant nécessaires une tutelle ainsi que la nature de celle-ci et, conséquemment, les conditions de sa levée.

RÉSUMÉ

- ◆ La coordonnatrice ou le coordonnateur du département est élu par les membres de l'assemblée départementale. Elle ou il demeure un pair parmi ses pairs. D'autres personnes peuvent être élues comme chargées d'activités spécifiques.
- ◆ Le rôle de la personne coordonnatrice est principalement de voir à l'organisation des activités départementales et à la participation des membres. Elle gère aussi le budget départemental.
- ◆ L'assemblée des coordonnatrices et des coordonnateurs lorsqu'elle existe, doit servir exclusivement à transmettre des informations. Les lieux de consultation des enseignantes et des enseignants sont l'assemblée syndicale et la commission des études.
- ◆ Dans les cas où un département est mis sous tutelle, il est très important de contacter le plus rapidement possible l'exécutif syndical qui est seul habilité à négocier l'application de la convention collective avec le collège.



Module 3

Document complémentaire

Les réunions du département

La planification et la convocation des réunions de département font partie des responsabilités de la coordination.

C'est lors des réunions que l'équipe de travail se solidifie. La fréquence des réunions, l'organisation de celles-ci, les priorités à traiter et le temps imparti à chaque sujet sont des aspects importants. La prise de parole, l'écoute et le débat sans attaques contre les personnes sont des éléments déterminants, de même que la transparence et le respect de tous les membres. Plusieurs formes de réunion peuvent être envisagées : des réunions courtes pour trouver une solution à un problème simple et ponctuel, pour régler un problème urgent, ou encore pour transmettre quelques informations; des réunions plus longues pour débattre d'orientations de fond et, enfin, des réunions pour faire le bilan des activités et du fonctionnement du département et élaborer le plan de travail.

Compte tenu des nombreuses contraintes qui peuvent handicaper le travail d'équipe (la lourdeur de la tâche, l'espace de temps beaucoup trop court dévolu pour la tenue des réunions, etc.), il est primordial d'accorder une importance particulière à cet aspect de la vie départementale.

Il est nécessaire que les membres du département aient l'assurance que **chaque réunion a un objectif précis**. Si les membres ont l'impression de perdre leur temps, leur participation et leur engagement risquent de s'effriter.

Typologie des réunions

Les objectifs visés par la tenue d'une réunion de département orienteront la préparation de celle-ci.

Les réunions visent habituellement les objectifs suivants :

- ◆ **Établir des échéanciers et partager les responsabilités, ce qui nécessite l'engagement de tous les membres et la volonté d'être efficace.**
 - C'est le type de réunion le plus important. Que ce soit pour établir le plan de travail ou la répartition de la tâche entre les membres, ces réunions demandent une préparation minutieuse. La répartition des tâches doit être équitable et correspondre aux besoins du département tout en respectant les intérêts des membres.
- ◆ **Prendre des décisions et s'assurer de l'engagement des membres.**
 - Par exemple, sur des contenus de cours ou des modes d'évaluation.
 - Des enjeux clairs évitent les débordements et favorisent la qualité des discussions ainsi que le respect des décisions.
- ◆ **Évaluer les actions posées.**
 - Les évaluations sont fréquentes dans le milieu collégial : évaluation d'un programme ou, le plus souvent, de la pertinence d'un manuel de cours, d'une stratégie pédagogique, etc.
- ◆ **Transmettre de l'information**
 - Dans les cas de transmission d'information, on peut évaluer la pertinence de le faire par d'autres moyens, surtout si la réaction des membres ne peut rien y changer.
- ◆ **Identifier les problèmes et trouver les solutions**
 - Le problème doit être clairement identifié en évitant de personnaliser les enjeux. Il peut arriver que la solution ne soit pas trouvée lors d'une réunion. Les débats auront alors permis à un éventuel comité d'étude d'avoir des orientations claires sur les travaux à mener. Les résultats seront soumis à l'assemblée départementale.

Préparation d'une réunion

- ◆ **Bien identifier l'objectif de la réunion.** Cette première étape permet de déterminer la nécessité de la tenue d'une réunion. Par exemple, si l'objectif est de favoriser un bon climat de travail, un « 5 à 7 » peut s'avérer un meilleur choix.
- ◆ **Déterminer le temps nécessaire pour atteindre l'objectif.**
Il est souvent opportun, lorsque les conditions le permettent, de tenir de courtes réunions de département. La durée de la réunion devrait être déterminée à l'avance.
- ◆ **Déterminer l'ordre de priorité lorsqu'il y a plusieurs points à discuter.**
- ◆ **Structurer l'ordre des points à aborder et préciser le temps imparti à chacun.**
 - L'ordre des priorités n'est pas l'ordre du jour. On doit déterminer, à chaque réunion, s'il est préférable de traiter les questions accessoires avant ou après les points plus importants.
 - Lorsque les sujets à débattre sont complexes, la coordonnatrice ou le coordonnateur peut indiquer la façon de traiter le dossier afin que les débats soient structurés et que la réunion soit efficace.

Ex. : Révision de la politique contre le plagiat :

- ü rappel de la politique départementale en vigueur;
- ü rappel des éléments principaux de la PIEA;
- ü exposé du problème vécu;
- ü analyse des hypothèses de modification de la politique départementale;
- ü suites à donner : annonce des modifications aux étudiants et aux autres membres de la communauté quant aux plans de cours, au site du département, aux autres disciplines du comité de programme, à la commission des études, etc.

Une fois ce travail accompli, l'avis de convocation peut être expédié. Il doit nécessairement indiquer la date, les heures de début et de fin de la réunion ainsi que le local. L'avis de convocation doit montrer que la tenue de la réunion est importante : plus il est clair, plus il est manifeste que la réunion a été préparée avec souci et plus il suscitera la participation des membres.

- ◆ **Préparer la présentation de la réunion :** indiquer les sujets prioritaires, démontrer la nécessité de les aborder à ce moment, mentionner qu'ils concernent tous les membres, etc.
- ◆ **Préparer la présentation des différents points à l'ordre du jour et préciser le temps imparti à chacun :**
 - planifier le secrétariat de la réunion;
 - planifier les présentations qui doivent être faites par l'un ou l'autre des membres;
 - planifier un tour de table, ce qui favorise la participation de tous les membres;
 - etc.
- ◆ **Préparation matérielle :**

Cette préparation constitue une indication claire de l'importance de la réunion :

 - choisir, lorsque c'est possible, un local confortable permettant la concentration et accordant l'espace suffisant pour prendre des notes;
 - choisir le meilleur moment pour la tenue des réunions. Éviter, lorsque c'est possible, les fins de session, qui correspondent habituellement aux périodes intensives de correction;
 - éviter de mettre la réunion au même moment qu'une autre activité importante, comme, une assemblée syndicale ou une conférence;
 - bien préparer la documentation qui doit être distribuée.
- ◆ **Clore une réunion**
 - par une brève synthèse des idées essentielles, de façon ordonnée, claire et neutre;
 - par l'identification des thèmes qui seront repris dans une réunion ultérieure.

Tâches essentielles de la personne qui préside la réunion:

- ◆ favoriser la participation active de chaque membre;
- ◆ favoriser le respect des participantes et des participants ainsi que des idées émises;
- ◆ éviter de s’arroger le droit de parole;
- ◆ limiter le temps d’intervention;
- ◆ soumettre régulièrement une synthèse partielle des interventions afin de rendre les débats efficaces;
- ◆ recentrer les discussions en reportant, si possible, à une autre réunion les éléments connexes.

Procès-verbal

Il est nécessaire de consigner dans un procès-verbal les décisions prises lors de chaque assemblée départementale. Toutefois, le département n’est pas tenu d’acheminer le procès-verbal à l’administration. Celui-ci devrait contenir minimalement les informations suivantes:

- la date, le lieu et l’heure de la réunion;
- le nom des personnes présentes;
- le libellé exact des décisions prises;
- le report d’un point à une réunion ultérieure;
- la référence d’un dossier à un comité départemental (avec le nom des personnes formant le comité);
- un résumé factuel des informations.

Référence: Bernard Demory, *Comment animer les réunions de travail en 60 questions*, Paris et Montréal, Les éditions Agence d’ARC Inc, 1988.



MODULE 4

Introduction

Les responsabilités
pédagogiques

Les responsabilités pédagogiques



Module 4

Introduction

Le cœur du travail d'un département est en lien direct avec les cours qui sont sous sa responsabilité. Les responsabilités individuelles et collectives relativement aux cours constituent une part importante de notre autonomie professionnelle. C'est notamment grâce à notre expertise disciplinaire, au dynamisme des départements et à la qualité de la formation qui est donnée que nous réussissons à la préserver. «Pourquoi changer une formule gagnante?», dirait-on si nous étions des équipes sportives. Pour parvenir à de tels résultats, la vie départementale doit être rythmée par des allers-retours très fréquents entre, d'une part, le travail individuel de préparation, de prestation, d'encadrement et d'évaluation à réaliser et, d'autre part, les échanges collectifs sur ces activités de même que sur les objectifs plus généraux.

La convention collective prévoit des repères qui balisent les responsabilités collectives et individuelles. La recherche d'équilibre entre l'une et l'autre relève de l'autonomie professionnelle et est toujours à redéfinir.

Les responsabilités collectives et individuelles ainsi que la manière de réaliser les unes ou les autres varient selon qu'il s'agit d'objectifs de formation, d'activités d'apprentissage, de méthodes pédagogiques, de modes d'évaluation, des contenus ou, dans d'autres champs, de la révision de notes ou des liens avec les comités de programme. Nous aborderons brièvement ces questions dans les pages qui suivent.



Module 4

Les responsabilités pédagogiques

Les objectifs, les méthodes pédagogiques et les modes d'évaluation

La convention collective confie aux départements des responsabilités pédagogiques. Entre autres choses, *définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation propres à chacun des cours dont le département* (l'assemblée départementale] *est responsable en tenant compte de la* Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. (clause 4-1.05, 2.13) Cette fonction balise le travail que le département fait collectivement concernant les cours qui sont sous sa responsabilité.

Pour bien comprendre les responsabilités pédagogiques du département, il faut préciser le sens de certains termes de cette clause de la convention collective. Les « méthodes pédagogiques » font référence au nombre d'heures d'enseignement théorique, pratique, en laboratoire ou en stage prévues à la pondération du cours. En ce qui concerne l'établissement des modes d'évaluation, on fait référence à l'élaboration du matériel d'évaluation formative ou sommative. Le choix des contenus spécifiques et des stratégies pédagogiques pour atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par le Ministère et le département relèvent de chaque enseignante et de chaque enseignant. (clause 8-4.01, volet 1) Par ailleurs, si plusieurs enseignantes et enseignants veulent travailler en équipe de cours, faire des examens communs ou utiliser le même matériel pédagogique, rien ne les en empêche.

Clause 8-4.01

a) Volet 1

La tâche d'enseignement de chaque enseignante et enseignant comprend toutes les activités inhérentes à l'enseignement, notamment :

- *la préparation du plan d'études;*
- *la préparation de cours, de laboratoires ou de stages;*
- *la prestation de cours, de laboratoires ou de stages;*
- *l'adaptation;*
- *l'encadrement de ses étudiantes et étudiants;*
- *la préparation, la surveillance et la correction d'examens;*
- *la révision de corrections demandées par les étudiantes et les étudiants;*
- *la participation aux journées pédagogiques organisées par le Collège;*
- *la participation aux rencontres départementales et aux activités requises pour la réalisation des fonctions du département.*

Le département peut-il convenir d'orientations pédagogiques, ce qui n'est pas prévu à la convention collective, concernant les cours dont il est responsable?

Il est courant qu'un département se donne des orientations pédagogiques autres que les objectifs, les méthodes pédagogiques et les évaluations au sujet d'un cours, par exemple:

- une liste d'œuvres, d'auteurs ou de manuels;
- un cahier de laboratoire;
- un guide d'étude pour les étudiantes et les étudiants;
- un cahier de stage que les étudiantes et les étudiants doivent remplir;
- des examens communs.

Les discussions pédagogiques et disciplinaires amènent parfois les membres des départements dans des débats difficiles au cours desquels ils doivent naviguer entre la recherche d'une cohésion et le respect de la diversité des approches individuelles. Tout est ici question d'équilibre. En matière d'orientations pédagogiques, il n'est pas plus justifiable qu'un département veuille imposer à tous ses membres, au nom de la cohérence des enseignements, un cadre rigide et truffé de prescriptions contraignantes... que de voir une personne, au nom de la liberté « académique », s'éloigner arbitrairement des consensus départementaux pour enseigner à sa guise, selon ses vues propres et largement contestées. C'est souvent dans cet espace que la notion d'autonomie départementale prend tout son sens.

Cela se traduit par la capacité d'un groupe de travail à déterminer la charnière entre la marge de manœuvre essentielle à la pratique de l'enseignement, l'obligation d'équité envers les étudiantes et les étudiants et la responsabilité collective en termes de qualité de l'enseignement. Ne pas relever ce défi, c'est céder le terrain à d'autres.

Assurer la qualité et le contenu des cours

Clause 4-1.10

La clause 4-1.10, section *Dans le de la convention collective confie une autre responsabilité pédagogique aux départements 2c* :

La coordonnatrice ou le coordonnateur du département [...], dans le cadre des activités liées aux relations avec le Collège, assure le suivi auprès de la direction des études des activités départementales suivantes :

voir à ce que soit donnés tous les cours dont le département est responsable et en assurer la qualité et le contenu;

Cette clause mérite quelques précisions. D'abord, le rôle de la coordination départementale n'est pas de réaliser elle-même cette fonction. C'est le département qui les réalise. Sur le fond, comment le département s'y prend-il pour voir à ce que tous les cours soient donnés et pour assurer la qualité et le contenu de ceux-ci? Il n'est pas question ici de vérifier la présence des enseignantes et des enseignants en classe ou à leur bureau, la ponctualité, etc. C'est plutôt par divers mécanismes plus ou moins formels que cette fonction se réalise, dont ceux permettant d'assurer la suppléance.

Dans le cas où l'administration demande au département de porter un regard particulier sur les enseignements d'un de ses membres, il faut informer sans délai l'exécutif syndical, ce dernier étant le seul habilité à interpréter et à appliquer la convention collective. (clause 2-2.06)

C'est d'abord par l'adoption d'**objectifs clairs** pour chacun des cours sous sa responsabilité que le département réalise cette fonction. La mise à jour des objectifs est également nécessaire en raison, entre autres choses, de la mise à jour d'un programme, ou de l'évolution des connaissances ou des technologies.

C'est souvent au sein de **comités de cours** que cette fonction est réalisée. On y discute de façon plus détaillée des objectifs et du contenu, des activités d'enseignement, des difficultés qu'on éprouve au cours de la session, etc. Les résultats des analyses sont par la suite soumis à l'assemblée départementale.

Quand un besoin particulier d'ajustement se fait sentir dans un cours, le département prévoit des actions dans son **plan de travail annuel**.

C'est aussi par la fonction qui consiste à *Adopter les plans de cours préparés par les membres du département* (clause 4-1.05 2,14), que le département assure sa responsabilité de la qualité et le contenu des cours. Au début de la session, le département **analyse les plans de cours**, qui contiennent les objectifs du cours, le plan général d'étude, la description des évaluations sommatives et leur pondération, les règles départementales à respecter, etc.

En ce sens, l'adoption des plans de cours constitue un moment privilégié à l'occasion duquel on porte un regard sur la proposition pédagogique de chaque enseignante et de chaque enseignant. On tiendra compte des objectifs déterminés par le Ministère et le département, des orientations établies dans les plans cadres, des évolutions disciplinaires et technologiques, du matériel disponible, des politiques du département et du collège, etc.

Afin de faciliter l'adoption des plans de cours, le département peut déterminer ses critères et les rendre disponibles à tous les membres. Les critères du département doivent respecter la *Politique institutionnelle des apprentissages* et la politique concernant la qualité de la langue. Plusieurs départements ont élaboré des listes de critères afin d'adopter les plans de cours.

En cours de session, plusieurs enseignantes et enseignants partagent ou demandent des avis sur **le contenu des examens et les barèmes de correction**, ou même décident de donner **des examens communs**.

À l'occasion du **bilan**, dans plusieurs départements, les professeurs rendent compte du déroulement du cours, des écueils rencontrés et des succès vécus ainsi que des modifications à introduire.

À l'occasion des **évaluations de programme**, on vérifie notamment si les objectifs du programme sont atteints ou s'il faut faire des changements.

C'est par un ensemble de pratiques
que le département
assume cette responsabilité.

La révision des notes

Les étudiantes et les étudiants ont acquis depuis longtemps le droit de demander la révision de leurs notes. Ce sujet est traité dans la convention collective et dans la PIÉA de chaque collège.

La convention collective prévoit que, pour procéder à une révision de note, le département nomme un comité de trois personnes, dont l'enseignante ou l'enseignant concerné (clause 4-1.10 Dans le cadre des activités liées aux relations avec le collège, 2 f).

Clause 8-1.02

La révision de notes d'une étudiante ou d'un étudiant est faite sur demande du Collège ou à la suite d'une demande de l'étudiante ou de l'étudiant adressée au Collège.

Ce dernier transmet les demandes à la coordonnatrice ou au coordonnateur du département visé et le comité de révision prévu à la convention collective est saisi du cas.

Seule l'enseignante ou seul l'enseignant impliqué ou le comité de révision peut modifier la note d'une étudiante ou d'un étudiant.

La PIÉA fixe habituellement un délai aux étudiantes et aux étudiants pour faire une demande de révision de note en cours de session et à la fin de la session. De même, elle fixe un délai au comité de révision pour répondre à la demande.

Afin de permettre au comité de faire son travail correctement, l'enseignante et l'enseignant conserve son barème de correction pour chaque activité d'évaluation.

Les collèges demandent souvent aux étudiantes et aux étudiants de motiver leur demande de révision de note, ce qui donne lieu à plusieurs explications qui mériteraient un refus (j'ai fait beaucoup d'efforts, je ne pourrai pas aller à l'université, etc.). Malgré cela, le comité doit procéder à la révision de la note. Afin d'éviter ce type d'arguments, et pour guider la tâche des comités de révision de notes, **les départements peuvent suggérer des critères de révision et les intégrer dans les plans de cours, le cas échéant.**

Il pourrait y avoir, par exemple :

- une mauvaise application du barème de correction;
- une mauvaise interprétation de la réponse.

Dans tous les cas, le comité doit motiver la décision.

Les liens avec les comités de programme

Les comités de programme ont été mis en place progressivement à la suite de la réforme de l'enseignement collégial en 1994. Plusieurs facteurs ont contribué à leur apparition, notamment la décentralisation de la gestion des programmes d'études du Ministère vers les collèges, le Ministère ne conservant comme responsabilité que l'élaboration des compétences et l'émission du diplôme. Un second facteur important concerne l'instauration de l'approche-programme, qui vise à ce que tous les cours et toutes les activités d'apprentissage, se réalisent de façon cohérente et intégrée pour toutes les disciplines qui contribuent à la formation offerte.

Ces modifications ont amené dans les collèges de nouvelles responsabilités, qui incombaient antérieurement aux coordinations provinciales de discipline sous la responsabilité du Ministère, notamment celle de déterminer les disciplines qui contribuent au programme, le nombre de cours offerts par chacune ainsi que le nombre d'heures associé à chacun de ceux-ci, la place des cours dans la grille, etc. Si nous ajoutons à ces responsabilités celles de procéder à des mises à jour des programmes d'études, on comprend bien pourquoi les départements, la direction, et, dans certains collèges, les conseillers pédagogiques ainsi que les étudiantes et les étudiants ont alors vu la nécessité de se réunir au sein de comités de programme pour coordonner leurs efforts.

Les orientations prises par les comités de programmes peuvent avoir un impact important sur l'enseignement.

Les comités de programme

L'intensité du travail des comités de programme varie considérablement selon les travaux à réaliser.

Les enseignantes et les enseignants qui siègent aux comités de programme sont désignés par leur département. Les membres de celui-ci seront régulièrement informés des discussions en cours et appelés à donner leur avis ce qui leur permettra de participer à l'élaboration des orientations des comités de programme, Bref, une enseignante ou un enseignant devrait se présenter au comité de programme sur la base de mandats donnés par son département.

Le mandat du comité de programme

Le mandat du comité de programme est défini à la convention collective à la clause 4-1.02 :

- ◆ *définir ses règles de régie interne et former des comités, s'il y a lieu;*
- ◆ *s'assurer de la qualité et de l'harmonisation pédagogique du programme, de l'intégration des apprentissages et de la cohérence interdisciplinaire;*
- ◆ *participer au développement, à l'implantation et à l'évaluation du programme;*
- ◆ *faire toute recommandation susceptible d'améliorer la qualité du programme ;*
- ◆ *élaborer les balises de l'épreuve-synthèse ;*
- ◆ *soumettre un plan de travail et déposer un rapport annuel.*

Le comité de programme doit avoir une vision d'ensemble de la formation offerte aux étudiantes et aux étudiants. Les membres des comités de programme doivent réussir à prendre du recul par rapport à leur travail quotidien afin d'avoir cette vision globale. Par conséquent, ce comité a souvent pour rôle d'établir des orientations générales pour le programme, qui seront élaborées à l'aide d'allers-retours fréquents avec les départements. De même, lorsque des difficultés surviennent ou que des changements sont souhaités par les enseignantes et les enseignants d'une discipline, après un débat en département, ce dernier peut mandater sa représentante ou son représentant au comité de programme pour proposer des modifications aux orientations. Utiliser un mode de fonctionnement démocratique et rechercher le consensus s'avèrent très importants dans un tel contexte.

RÉSUMÉ

La convention collective confie aux départements plusieurs responsabilités pédagogiques. Les responsabilités collectives et individuelles forment le cœur de notre autonomie professionnelle.

- ◆ **Définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont elle (assemblée départementale) est responsable en tenant compte de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. (4-1.05 fonction 10)**

Le département établit des balises que tous ses membres doivent respecter pour chacun des cours dont il est responsable : les objectifs du cours et les modes d'évaluation. Il s'assure aussi que les heures d'enseignement théorique, pratique, en laboratoire ou en stage sont telles que prévues à la pondération du cours.

De plus, le département peut convenir d'orientations pédagogiques complémentaires pour guider les enseignantes et les enseignants dans la préparation et la réalisation de leur cours, mais il doit préserver un équilibre entre la cohésion pédagogique et la liberté « académique » individuelle.

- ◆ **Voir à ce que soient donnés tous les cours dont le département est responsable et en assurer la qualité et le contenu (4-1.10, Dans le cadre des activités liées aux relations avec le collège, 2 c)**

Afin d'assurer la qualité et le contenu des cours, le département met en place une série de mécanismes, comme l'adoption des plans de cours, des comités de cours; des échanges réguliers entre enseignantes et enseignants au sujet des approches pédagogiques, du contenu des cours et des examens; voire des examens communs.

- ◆ **La révision des notes**

Le département met en place un comité de trois enseignantes ou enseignants, dont nécessairement celle ou celui qui est concerné par la demande de révision. Afin de soutenir les membres de ce comité, le département peut adopter des critères de révision et les faire connaître aux étudiantes et aux étudiants.

◆ Les liens avec les comités de programme

Les enseignantes et les enseignants qui siègent sur les comités de programme sont nommés par leur département et le représentent. Pour cela, elles et ils doivent informer les membres du département des sujets discutés afin que ce dernier puisse décider des positions à défendre et des arguments à faire valoir.



MODULE 5

Introduction

La sélection et
l'insertion
professionnelle

La sélection et l'insertion professionnelle



Module 5

La sélection et l'insertion professionnelle

Introduction

Depuis quelques années dans un grand nombre de cégeps, le rythme de renouvellement des membres de plusieurs départements est assez rapide. La jeune génération des années 70, engagée pour enseigner dans des cégeps qui venaient à peine d'être créés, laisse sa place à celle des années 2000.

L'embauche et l'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux prennent de l'ampleur pour plusieurs départements. Il s'agit d'une charge de travail importante. Pour les nouvelles et pour les nouveaux, souvent, tout est à faire : nouveaux cours, nouveaux collègues, nouveau milieu. Se familiariser avec la matière à enseigner, développer du matériel pédagogique, comprendre les règles de fonctionnement d'un nouveau milieu de travail, tout cela arrive en même temps et ce n'est pas une sinécure. De leur côté, celles et ceux qui, plus anciens, accueillent de nouvelles et de nouveaux collègues ont fréquemment à mettre les bouchées doubles pour les soutenir, souvent sans ressources dédiées à cette fin.

Lorsque le nombre de nouvelles et de nouveaux est suffisamment important, leur arrivée dans un département suscite souvent des remises en question. Des sujets parfois réglés depuis de nombreuses années remontent à la surface et doivent être rediscutés, ne serait-ce que pour rafraîchir les idées, indépendamment de savoir si on les confirme ou si elles doivent être changées. De nouveaux consensus doivent émerger de ces discussions, auxquelles tous les membres du département doivent participer.

L'accueil et l'intégration des nouveaux membres sont des tâches essentielles. L'objectif départemental commun est l'amélioration de la qualité de l'enseignement offert aux étudiantes et aux étudiants, ce qui suppose, entre autres choses, un milieu de vie départemental sain et harmonieux. Dès lors, l'ensemble du processus devrait être positif et contribuer à dynamiser le département.



Module 5

La sélection et l'insertion professionnelle

Depuis quelques années, avec les départs à la retraite, les comités de sélection de plusieurs départements fonctionnent à plein régime. La sélection des nouvelles et des nouveaux représente, pour les départements, une responsabilité importante prévue à la convention collective.

En effet, le département est le premier lieu d'insertion dans le milieu de travail. Les nouvelles et les nouveaux enseignants auront à s'adapter à leur département... et vice versa.

Le comité de sélection

Le département devrait prévoir, dans ses règles de régie interne, la façon dont il entend procéder pour **désigner les trois enseignantes ou enseignants qui siégeront au comité de sélection** de l'enseignement régulier. Il désignera aussi, selon les ententes locales, celles et ceux qui participeront au mécanisme de sélection de la formation continue; au moins un membre du département sera désigné. (clause 8-7.08)

De plus, il peut indiquer ses **critères d'embauche**: diplôme requis, expérience, appartenance à un ordre professionnel, etc.

Les **critères de sélection** sont déterminés par le département en fonction de ses besoins à court et moyen termes. Pour cela, ce dernier a avantage à :

- ◆ définir ses besoins lorsque le collège doit embaucher, pour s'assurer que la nouvelle personne engagée puisse les satisfaire;
- ◆ viser une certaine polyvalence dans la discipline pour pouvoir donner un assez large éventail de cours offerts dans la discipline;
- ◆ tenir compte du programme d'accès à l'égalité en emploi élaboré localement.

Les comités de sélection sont composés de trois enseignantes ou enseignants et de deux personnes choisies par le Collège (clause 4-1.05, 2,3; 4-4.02 et 8-7.08).

Les membres désignés par le département sont majoritaires (clause 4-4.-02). Ils sont les mieux placés pour évaluer les candidatures, leur capacité à enseigner la discipline et leurs possibilités d'intégration au département.

D'ailleurs, si les trois membres du département sont unanimes à rejeter une candidature, le collège ne peut embaucher cette personne (clause 4-4.05), même si le temps presse ou s'il y a peu de candidates et de candidats intéressés. On sait que l'embauche peut faire en sorte qu'une personne restera très longtemps dans un département et il vaut mieux choisir une personne qui satisfasse aux critères, même si cela force la tenue de nouvelles entrevues.

Avant les entrevues, les membres du comité de sélection s'entendent, notamment, sur la marche à suivre.

De plus, certains départements demandent aux candidates et aux candidats de préparer un court exposé en prévision de l'entrevue.

Au terme des entrevues, le comité de sélection fait ses recommandations. Il fonde son jugement sur la prépondérance de la compétence professionnelle et des aptitudes pédagogiques. Il établit l'ordre d'engagement des candidates et des candidats retenus. (clause 4-4.04)

Si aucune candidate ou aucun candidat n'obtient un appui majoritaire, le collège ne peut embaucher. Il doit recommencer le processus de sélection afin de trouver une personne qui répond aux critères.

La clause 4-4.06 nous indique par ailleurs que si le comité de sélection ne s'acquitte pas de ses fonctions, le collège procède à l'engagement d'enseignantes et d'enseignants. Il faut donc y être ... même si l'embauche se fait durant l'été! Dans un tel cas, le collège rémunère les enseignantes et les enseignants membres du comité de sélection. (clause 6-1.07)

Enfin, lorsqu'une enseignante ou un enseignant chargé de cours pose sa candidature à l'enseignement régulier, le comité de sélection vérifie d'abord l'ancienneté de la candidate ou du candidat. Si la personne a cumulé trois (3) années d'ancienneté au dernier jour de l'année d'engagement précédant celle du poste à combler, son engagement est automatique sauf si elle ne répond pas aux exigences requises. Dans une telle situation, le rôle du comité est technique. (5-4.17 a)

Dans les autres cas, le comité tiendra compte de la candidature de la personne. (clause 5-4.17 c)

Le mécanisme de sélection à la formation continue

À la **formation continue**, le Collège met en place un mécanisme de sélection. Selon les ententes locales, des membres du département participent au processus, mais au moins une personne désignée doit y siéger. (clause 8-7.08)

L'assistance professionnelle

Une fois ses nouveaux membres embauchés, le département leur offre une assistance professionnelle. (clause 4-1.05, 2.18) Cela inclut, notamment, des mesures d'insertion professionnelle.

Les ressources prévues à la clause 8-5.06 colonne D) peuvent être utilisées autant pour les anciens que pour les nouveaux membres afin de mettre en œuvre l'accueil et l'intégration des nouvelles et des nouveaux.

Les règles départementales devraient inclure des mesures d'accueil et d'intégration des nouvelles et des nouveaux enseignants.

De façon plus concrète, les règles départementales peuvent prévoir différentes modalités d'insertion professionnelle et le rôle joué par les différents intervenants.

Voici des exemples d'**activités d'accueil** réalisées dans un très grand nombre de départements.

Dans un premier temps:

- ◆ présenter les membres du département et du personnel de soutien;
- ◆ présenter les membres du comité exécutif syndical, faire visiter le local du syndicat, inviter à signer la carte de membre du syndicat;
- ◆ visiter le collège, particulièrement les locaux d'enseignement et les laboratoires;

- ◆ offrir une assistance pour plusieurs aspects administratifs: clefs, boîte de courrier interne, accès au réseau informatique et au courriel, procédure d'imprimerie, etc.

À plus long terme, pour la durée de la première session, les départements vont souvent :

- ◆ intégrer les nouvelles et les nouveaux dans une équipe de travail;
- ◆ identifier une ou plusieurs personnes qui vont assister la nouvelle ou le nouveau dans son intégration;
- ◆ remettre aux nouveaux membres des plans de cours et mettre à leur disposition des notes de cours, des cahiers de laboratoire, des exemples d'examens et de barèmes de correction, etc. ;
- ◆ inviter les nouvelles et les nouveaux membres du département à assister à l'assemblée générale syndicale et à l'accueil organisé par le comité exécutif.

Cette assistance peut se prolonger sur plus d'une session.

À la fin d'une session ou de l'année, les différents intervenants de même que les personnes qui ont reçu l'assistance peuvent présenter à l'assemblée départementale ce qui a été fait et faire des recommandations concernant le processus d'insertion professionnelle.

Référence : Shimon L. Dolan, Tania Saba, Susan Jackson, Randall Schuler, *La gestion des ressources humaines. Tendances, enjeux et politique actuelles*, Montréal, ERPI, 2002.

RÉSUMÉ

- ◆ Le département désigne les enseignantes et les enseignants qui participeront au comité de sélection de l'enseignement régulier et au mécanisme de sélection de la formation continue.
- ◆ Le département élabore ses critères d'embauche. Si les candidates et les candidats entendus ne satisfont pas aux critères, le processus de sélection doit être repris.
- ◆ Le département établit la procédure d'insertion professionnelle qu'il juge la plus appropriée et offre un soutien aux nouvelles et aux nouveaux en vue de leur intégration à la vie départementale.



MODULE 6

Introduction

La répartition de la
tâche

La répartition de la tâche



Module 6

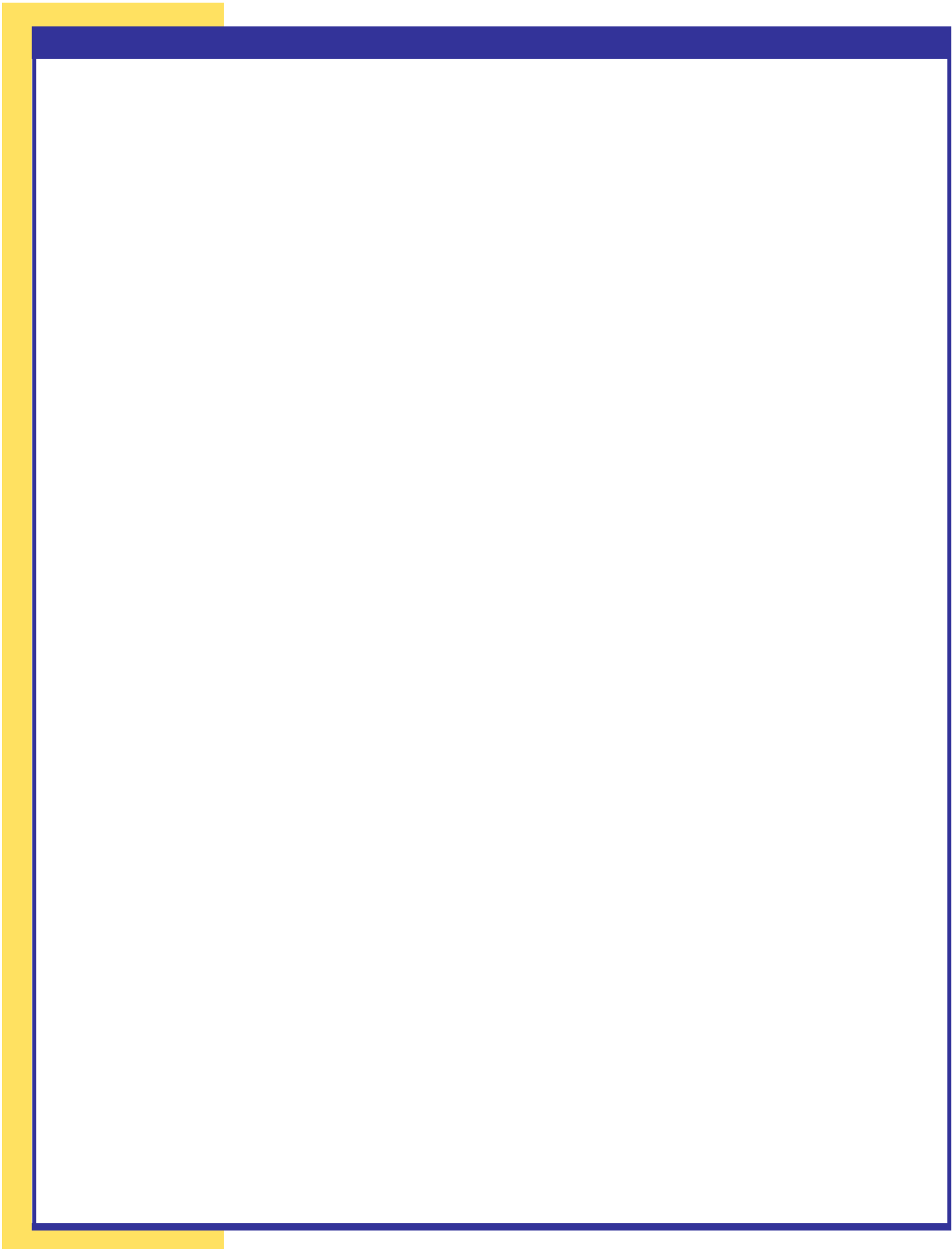
La répartition de la tâche

Introduction

S'il est un sujet qui préoccupe au plus haut point toutes les enseignantes et tous les enseignants, c'est bien la répartition de la tâche. Que de débats, de discussions et de tractations autour de cette question! Normal, puisque cette répartition détermine le cœur du travail à accomplir pendant une demi-année.

Il y a beaucoup d'enjeux lors de la répartition de la tâche. Dans le réseau, un grand nombre de solutions plus originales ou efficaces les unes que les autres ont été imaginées afin de permettre l'adhésion de la grande majorité des membres des départements. Ces solutions sont différentes d'un département à l'autre, car les situations varient. Certains départements offrent un petit nombre de cours à un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants, alors que d'autres donnent un très grand nombre de cours, dont certains assez spécialisés, à de petits groupes. Les modes de répartition de la tâche doivent en tenir compte. De même, le département doit veiller à ce qu'il y ait un partage d'expertises. Les chasses gardées ne sont pas de mise, car, en cas de départ, un département peut se retrouver démuni pour une partie de la formation qui relève de sa responsabilité. L'exercice de répartition tient compte des impératifs collectifs, mais aussi des intérêts individuels. L'équité de la tâche entre les membres du département constitue un critère important.

Un département qui réussit à s'entendre sur des règles simples, dans le respect desquelles les individus acceptent de faire des compromis à tour de rôle lors de la répartition de la tâche, contribue à l'épanouissement professionnel de chacun de ses membres. Il s'agit d'un ingrédient essentiel pour favoriser le dynamisme départemental!



Module 6

La répartition de la tâche

La répartition des ressources entre les disciplines

Le processus de répartition des ressources est transparent. Les collèges et les syndicats reçoivent les renseignements liés au mode de financement utilisé par le ministère de l'Éducation. Ce mode de financement détermine le nombre d'enseignantes et d'enseignants à temps complet ou l'équivalent (ETC) dont chaque collège disposera. Ce dernier est fonction, notamment, du nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits à chacun des cours de chacun des programmes offerts. Toute information à ce sujet est vérifiable auprès de l'exécutif syndical.

Avant le 1^{er} mai de chaque année, le collège et le syndicat se rencontrent au comité des relations du travail (CRT) au sujet de la répartition des ressources entre les disciplines pour l'année suivante. (clause 8-5.08).

La répartition de la tâche

Les discussions s'amorcent sur les principes de répartition des allocations entre les disciplines. Les principes auront préalablement été adoptés par l'assemblée syndicale pour les fins de négociation au CRT. Ils pourront prévoir la répartition des cours multidisciplinaires et complémentaires; le dégrèvement syndical; les libérations pour les coordinations de département, de programme et de stage; les projets d'encadrement, de recherche, de perfectionnement, de développement institutionnel, etc.

Le collège et le syndicat cherchent à s'entendre sur ces principes. S'il y a entente, le collège procédera à la répartition des allocations et soumettra la distribution au CRT. S'il n'y a pas entente, le collège doit procéder dans le cadre du projet qu'il a déposé. (8-5.08)

Le collège fera parvenir à chaque département les ressources dont il disposera. Comme le projet est élaboré en fonction des prévisions du nombre d'étudiantes et d'étudiants, quelques mises à jour peuvent par la suite être nécessaires.

La répartition de la tâche au sein du département

Une fois que le collège a fait connaître au département la charge de travail à accomplir et les ressources allouées, ce dernier procède à la répartition entre ses membres de toutes les activités pédagogiques qui lui sont confiées.

Clause 8-6.03

Une fois déterminé le nombre d'enseignantes et d'enseignants alloué à un département, la charge d'enseignement de ce département est répartie équitablement entre les enseignantes et enseignants de ce département.

Cette répartition est faite par le département et soumise au collège pour approbation. Elle tient compte, s'il y a lieu, des dégrèvements de charge d'enseignement.

Les principes de la répartition de la tâche

Aucun principe n'est conventionné concernant les règles de répartition des cours. La façon dont la tâche est répartie fait l'objet de règles de régie interne du département. Les règles peuvent varier d'un département à l'autre; certains principes peuvent toutefois servir de guide. Chaque session, le département vérifie s'il veut apporter des changements à son mode de répartition.

Afin de s'assurer de l'adhésion du plus grand nombre au mode de répartition de la tâche, il y a quelques principes à considérer :

Le respect des besoins du département

- ◆ **L'obligation de donner tous les cours.**

Afin que le département respecte l'obligation de donner tous les cours dont il est responsable, le partage de l'expertise est essentiel. En ce sens, les chasses gardées ne sont pas de mise.

- ◆ **Le respect des intérêts individuels des membres du département.**

Le mode de répartition choisi devrait permettre à chaque membre du département de pouvoir bénéficier d'un véritable premier choix, si possible dans un horizon de deux ou trois ans.

- ◆ **L'équité entre les charges de travail.**

Il faut bien comprendre que l'équité est évaluée sur l'ensemble de l'année scolaire. Ainsi, un déséquilibre de charge est possible d'une session à l'autre. Le calcul de la charge individuelle (CI) est un indicateur important à considérer, mais il n'est pas le seul. D'autres aspects entrent également en considération même s'ils ne s'évaluent pas toujours de façon numérique. On pense notamment à l'hétérogénéité de la population étudiante, à une mise à jour importante d'un cours, à des cours de début ou de fin de DEC, à l'élaboration d'un nouveau cours, au nombre de préparations différentes dans l'année, au nombre total d'étudiantes et d'étudiants confiés à une enseignante ou un enseignant, aux développements pédagogiques à effectuer, au perfectionnement nécessaire, à la participation aux comités formés par le département ou aux comités de programme, etc.

Voici quelques orientations concernant la répartition de la tâche. Peu importe le modèle choisi, les principes d'équité, de partage d'expertise et de respect des intérêts de chaque enseignante et de chaque enseignant doivent être pris en compte.

À titre d'exemple:

- ◆ La liste des priorités d'attribution des cours est établie initialement. Après chaque session, tous les membres du département augmentent d'un rang dans la priorité, sauf le premier, qui passe au dernier rang.

- ◆ Le département détermine, pour chaque cours, un niveau de difficulté. Une fois la répartition réalisée, les niveaux de difficultés sont additionnés. La personne qui possède le plus haut niveau de difficulté choisit au premier rang la session suivante et celle qui a le plus faible niveau de difficulté choisit au dernier rang.

- ◆ Le département accorde une priorité sur un cours pour une durée de deux ou trois sessions. Au terme de ce délai, le cours est remis dans la banque de cours offerts.
- ◆ Le département tient compte des cinq dernières sessions. Il additionne le nombre de préparations différentes attribuées par chacun de ses membres. L'ordre de priorité va de la personne qui a effectué le plus grand nombre de préparations différentes à celle qui en a fait le moins.
- ◆ Certains départements procèdent par tirage au sort dans le cas où plusieurs enseignantes et enseignants tiendraient mordicus à un cours la même session.

L'approbation par le collège et contestation

Une fois la répartition adoptée par le département, elle est soumise au collège, qui l'approuve.

Une enseignante ou un enseignant qui s'estime lésé par cette répartition, soit parce qu'elle est inéquitable, soit parce que le département n'a pas appliqué ses principes de répartition, après en avoir fait part à son département, peut rencontrer son exécutif syndical. Cette démarche devrait enclencher des discussions visant à régler les différends.

Une fois la répartition de tâche approuvée, le collège confirme par écrit, à chaque membre du département, au moins 45 jours avant le début de la session, le ou les cours qu'elle ou qu'il aura à donner. (clause 8-6.04) Cela permet à chacun de commencer sa préparation de cours.

Les modifications à la répartition de la tâche

En raison de certains facteurs, il est parfois nécessaire de procéder à un réaménagement de la tâche.

RÉSUMÉ

La répartition des ressources entre les disciplines

Clause 8-5.08a)

Après avoir établi sa prévision d'inscriptions aux cours et aux programmes, selon le cas, pour l'année d'enseignement suivante, le Collège prépare un projet de répartition qui détermine le nombre d'enseignantes et d'enseignants pour chacune des disciplines et le présente au Syndicat au plus tard le 1^{er} mai. [...]

À partir des principes de répartition des allocations entre les disciplines adoptés en assemblée syndicale, le collège et le syndicat cherchent à conclure une entente en CRT.

La répartition de la tâche au sein du département

À partir des allocations qu'il reçoit, le département procède à la répartition de la tâche et soumet son projet au collège pour approbation.

Le mode de répartition de la tâche est déterminé par le département et devrait respecter certains principes :

- équité;
- partage de l'expertise départementale;
- respect des intérêts des membres du département.

Une fois la répartition de tâche approuvée par le collège, ce dernier confirme, à chaque membre du département, au moins 45 jours à l'avance, le ou les cours qu'elle ou qu'il aura à donner, ce qui n'exclut pas la possibilité d'un réaménagement ultérieur.

MODULE 7

Introduction

L'évaluation

Documents
complémentaires:

Processus de résolution de
conflits

Intervention de la FNEEQ
au CIREPE

À propos de l'évaluation

Politique d'assistance
professionnelle (FNEEQ)

Le département et la qualité de l'enseignement



Module 7

Le département et la qualité de l'enseignement

Introduction

Le département est responsable d'assurer la qualité et le contenu des cours. Cette responsabilité est confirmée par la convention collective. Comment ce collectif de travail, qui regroupe exclusivement des pairs, peut-il exercer concrètement cette responsabilité en évitant les pièges qu'elle comporte ?

La qualité de l'enseignement est certainement un sujet sensible. Au cours de la dernière décennie, une approche très administrative de l'éducation s'est développée; celle-ci met l'accent sur des notions de contrôle et d'imputabilité. Dans ce contexte, on a présenté l'évaluation systématique des enseignements comme une voie privilégiée d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Rappelons que les enseignantes et les enseignants ont une obligation de moyens envers les étudiantes et les étudiants et surtout pas une obligation de résultats.

À la FNEEQ, cette approche a suscité de nombreuses réflexions au sein même de plusieurs syndicats comme au regroupement cégep ainsi que dans les instances fédérales. Cette préoccupation s'explique facilement : il est question de la qualité de notre travail et de l'influence que nous pouvons avoir sur cette dernière, mais aussi des liens étroits avec les conditions d'exercice de notre profession. À ce titre, aborder la question générale de la qualité de l'enseignement sans parler de ses conditions d'exercice, c'est faire abstraction d'une part importante de la réalité!

Dans ce contexte, l'évaluation des enseignements est manifestement une question délicate qui ne peut être abordée à la légère. Tout d'abord, enseigner surtout en enseignement supérieur, est un travail complexe qui ne saurait se réduire à un ensemble de procédures à respecter. Les balises encadrant la pratique de l'enseignement doivent permettre, voire favoriser, la diversité pédagogique.

Ensuite, il faut reconnaître que, dans l'enseignement, les actes professionnels sont aussi liés à la personne qui les exerce. Notre travail n'est pas désincarné : il est imprégné, conditionné par notre personnalité et par ce que nous sommes. La situation même de la salle de classe est particulière à cet égard: nous sommes jugés, quotidiennement, par nos étudiantes et par nos étudiants. On ne peut passer sous silence le fait que certaines directions de collège souscrivent à une tendance qui voit l'éducation comme un

« marché », les étudiantes et les étudiants étant des clientes et des clients à satisfaire... combien de fois entend-on « clientèle étudiante » au lieu d'« effectif étudiant » ou de « population étudiante »? N'observe-t-on pas ainsi la dérive d'un objectif d'éducation vers celui d'une « satisfaction de la clientèle »?

Finalement, les regards jetés sur la qualité de l'enseignement viennent jouer à la marge des relations de travail, par exemple lorsqu'on veut les mettre en lien avec les retraits de priorité d'emploi.

À elles seules, ces quelques constatations devraient nous inciter à beaucoup de discernement dans nos jugements et nos pratiques relatives à la manière dont nous mettons en œuvre des moyens d'améliorer la qualité de notre travail.

Plusieurs préjugés subsistent, dans la société comme dans le milieu collégial, quant à l'attitude syndicale concernant l'évaluation. À de nombreuses reprises, et toujours à la suite de débats de fond, la FNEEQ a exprimé de grandes réserves envers le recours à l'évaluation systématique comme approche pour améliorer la qualité de l'enseignement. Il y a à cela de nombreuses raisons, solidement étayées par plusieurs expériences : on peut lire avec profit, à ce sujet, le document complémentaire « *À propos de l'évaluation* »²⁰.

Mentionnons seulement pour l'instant que les débats menés dans les instances ont confirmé que la difficulté principale concernant l'amélioration de la qualité de l'enseignement réside moins dans le diagnostic que dans la volonté de mise en place d'un réel soutien aux enseignantes et aux enseignants.

Dans ce cadre, il apparaît beaucoup plus utile d'investir dans l'instauration de mécanismes de résolution de problèmes plutôt que d'instruments diagnostiques – un travail d'ailleurs beaucoup plus prometteur et qui risque moins de perturber le dynamisme départemental et celui des relations de travail.

²⁰ Conseil fédéral des 30, 31 mai et 1er juin 2007

<http://www.fneeq.qc.ca/fr/fneeq/instances/conseil.html>

Module 7

Le département et la qualité de l'enseignement

Les activités départementales et la qualité de l'enseignement

Le département exerce ses responsabilités envers la qualité de l'enseignement de manière proactive, par un engagement concret dans la mise à jour constante des contenus et l'amélioration des activités d'apprentissage.

Comme nous l'avons mentionné dans le module 4, qui porte sur les responsabilités pédagogiques, une foule d'activités départementales visent à maintenir et à améliorer la cohérence et la pertinence des activités d'apprentissage :

- ◆ la mise sur pied des comités matières, redevables au département, qui établissent, lorsque c'est utile, des balises permettant d'assurer que les contenus de cours et que les exigences de réussite soient comparables pour les mêmes cours;
- ◆ l'adoption des plans de cours;
- ◆ l'élaboration de plans-cadres;
- ◆ l'élaboration d'une politique départementale d'évaluation des apprentissages;
- ◆ la rédaction de protocoles de laboratoire;
- ◆ l'adoption d'une politique départementale concernant la disponibilité aux étudiantes et aux étudiants;
- ◆ la participation aux comités de programme;
- ◆ etc.

L'évaluation et la qualité de l'enseignement

Concernant l'évaluation, la convention collective invite les parties à s'entendre. Elle confie donc au syndicat et à l'administration du collège la responsabilité de discuter pour trouver une manière de faire qui satisfasse les parties.

Une proximité entre l'évaluation et les relations de travail a fait en sorte que le texte convenu lors de la dernière négociation reconnaît explicitement le rôle de la partie syndicale lors de la mise en place de pratiques d'évaluation dans un collège. La négociation d'une formule qui puisse satisfaire les parties est donc nécessaire; le rôle des départements en la matière s'inscrit dans le cadre de l'entente agréée par le syndicat et le collège.

Annexe VIII-3

Lettre d'entente relative à l'évaluation

0.2 En ce sens, les fédérations (FNEEQ et Fédération des cégeps) incitent les parties à s'entendre pour élaborer, développer et mettre en œuvre des pratiques d'évaluation formative dont les objectifs sont de faciliter l'accomplissement des tâches reliées à l'enseignement, l'intégration et la participation à la vie départementale et à la vie institutionnelle, et de permettre le développement professionnel des enseignantes et des enseignants.

La responsabilité départementale en matière d'évaluation est donc tributaire d'un cadre convenu au niveau de l'établissement. Il est important que le département soit bien au fait de l'état de la situation de quelque entente, agréée ou en vue, entre le syndicat et l'administration. La situation concernant ces ententes est très variable dans le réseau; à certains endroits, des discussions ont permis d'adopter des manières de faire qui satisfont les deux parties; à d'autres endroits, les discussions se poursuivent.

Il est important de noter au passage que l'évaluation des enseignements dont il est question ici ne peut être que formative; en aucun cas, elle ne peut prêter flanc à des gestes de nature administrative, ce qui lui ferait perdre ce caractère.

Pour mieux contribuer à la qualité des enseignements

En matière de qualité d'enseignement, l'évaluation systématique n'est pas le seul choix qui s'offre aux collègues. Ils peuvent :

- ◆ faciliter et encourager le recours volontaire à l'évaluation des enseignements par l'entremise de tests déjà existants, **confidentiels et sous la seule responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant concerné**;
- ◆ adopter de meilleures pratiques préventives, entres autres concernant :
 - l'insertion professionnelle;
 - la culture partagée de soutien pédagogique et de règlement des litiges, développée de concert avec le syndicat;

Pour une enseignante ou un enseignant, les modes d'obtention d'une rétroaction de la part des étudiantes et des étudiants sont nombreux et variés. Pour plusieurs, elle est continue, passant par des échanges réguliers en classe ou à l'extérieur de la classe. Le fait qu'une telle rétroaction soit informelle ne la rend pas nécessairement moins efficace!

D'autres demandent régulièrement à leurs étudiantes et à leurs étudiants de leur signaler les points forts et appréciés d'un cours, d'un manuel, d'une visite, etc. et les choses qu'elles et qu'ils aimeraient voir changer. Pour d'autres, enfin, le recours à des tests standardisés peut présenter certains avantages.

Plusieurs problèmes peuvent être évités par la prévention. Certains départements ont développé des pratiques de « mentorat » qui permettent aux nouvelles et aux nouveaux enseignants de se familiariser avec l'enseignement collégial de manière plus conviviale que par la seule transmission de documents et de politiques. Les échanges réguliers avec les collègues plus expérimentés font partie des mécanismes d'intégration à la vie départementale, syndicale et institutionnelle plus efficaces.

Quelques pistes de solutions aux litiges d'ordre pédagogique

Que faire, cependant, lorsque survient un problème? À qui doivent s'adresser les étudiantes et les étudiants et selon quelles modalités? Comment éviter les pétitions intempestives et les conflits qui perdurent? Comment solutionner les problèmes pédagogiques qui peuvent survenir? Ces questions interpellent au premier chef le collège dans son ensemble, mais peuvent être discutées utilement en département.

Bien qu'une politique institutionnelle de règlement des litiges convenue entre le syndicat des enseignants, l'association étudiante et l'administration soit souhaitable, en l'absence de celle-ci, un département peut favoriser une approche axée sur l'assistance professionnelle lorsque survient un litige d'ordre pédagogique entre une enseignante ou un enseignant et ses étudiantes et ses étudiants.

Cela signifie :

- **investir les énergies dans le développement d'un mode convenu et intégré de résolution de problèmes pédagogiques;**
- **informer les différentes intervenantes et intervenants de leurs responsabilités et de pistes d'action lorsqu'un problème survient.**

Au plan institutionnel, au lieu de chercher à mettre en place un dispositif lourd et potentiellement peu fonctionnel d'évaluation systématique, la FNEEQ préconise depuis longtemps la recherche de processus permettant de solutionner les problèmes de litiges pédagogiques.

Tout département peut orienter ses pratiques dans cette direction. Cela suppose de convenir de mécanismes dont toutes et tous sont informés, y compris les étudiantes et les étudiants. Le protocole devrait comporter des réponses aux questions suivantes : Que faire et qui aller voir si un problème se pose? Comment s'assurer que la nature du problème sera clairement établie? Comment va-t-on y donner suite? Quel genre de support peut être disponible si le besoin s'en fait sentir?

Cela peut se traduire par :

Une procédure balisée et efficace de signalement du problème qui

- ◆ assure que l'enseignante ou l'enseignant concerné en est informé;
- ◆ bannit les pétitions sauvages;
- ◆ assure que les plaintes se font à la personne responsable de ces dossiers dans le département;
- ◆ respecte les personnes concernées.

Une identification claire de la nature du problème qui

- ◆ distingue les cas ponctuels (une décision qui ne fait pas l'affaire, un comportement inapproprié non répétitif, etc.) de problèmes d'une autre nature;
- ◆ assure, s'il y a lieu, un recours à un type de soutien approprié (programme d'aide aux salarié-es, assistance départementale).

Un processus convenu de recherche efficace de solutions

- ◆ en assemblée départementale ou au sein d'un comité;
 - possiblement avec l'aide d'une personne désignée à cette fin;
 - acceptée par la personne concernée.

Dans un cas extrême, un département peut signaler à son syndicat son incapacité à garantir la qualité de l'enseignement d'une personne malgré la mise en place de mesures de soutien.

Comment gérer les différends ?

Le travail départemental, c'est la gestion, par des pairs, de tâches et de responsabilités liées à l'enseignement. Dans ce contexte, il est inévitable que surviennent des différends opposant des groupes ou des individus au sein même d'un département.

Un département est un groupe de personnes appelées à travailler ensemble, à se rencontrer et à se côtoyer quotidiennement. Dans de tels groupes, les dangers d'ostracisme (mobbing), de harcèlement individuel ou de rivalités malsaines entre sous-groupes sont présents. Or, un conflit qui perdure peut prendre des proportions graves jusqu'à affecter la santé des personnes concernées et miner pour très longtemps la vie d'un département.

Pour éviter ce genre de situation, il est important de traiter rapidement les conflits qui surviennent et de développer une approche transparente des divergences par l'identification de la nature du problème, la dépersonnalisation du débat et la recherche de solutions positives et respectueuses des personnes.

RÉSUMÉ

- ◆ Le département exerce ses responsabilités liées à la qualité de l'enseignement notamment par la mise à jour constante des contenus et l'amélioration des activités d'apprentissage.

- ◆ Concernant l'évaluation :

- la convention collective invite le syndicat et l'administration du collège à la concertation sur la mise en place d'une politique d'évaluation.

Les deux parties sont ainsi incitées à s'entendre sur des pratiques d'évaluation formative.

- ◆ L'adoption de meilleures pratiques préventives d'insertion professionnelle ou encore une culture partagée de soutien pédagogique constitue une manière plus efficace d'assurer la qualité générale des enseignements que l'évaluation systématique.

- ◆ Quelques pistes de solutions aux litiges pédagogiques :

- disposer d'une procédure balisée et efficace de signalement du problème;
- assurer une identification claire de la nature du problème;
- mettre au point un processus de recherche efficace de solutions.

- ◆ Pour éviter qu'un différend entre les pairs d'un département se transforme en conflit, il est important de le traiter rapidement en identifiant la nature du problème et en cherchant des solutions positives et respectueuses des personnes.



Module 7

Document complémentaire

Processus de résolution de conflits

Les conflits sont inhérents à la vie en société. Ceux dont il est question ici opposent des membres d'une équipe. Précisons que, dans une équipe de travail, l'absence de conflit n'est pas un critère de fonctionnalité. La « trop bonne » entente ou les faux accords peuvent masquer des conflits qui ne réussissent pas à s'exprimer ou que personne ne veut reconnaître. Si, dans une équipe, les gens s'expriment peu, font peu de débats ou se rangent rapidement derrière quelques idées dominantes, cela peut signifier des difficultés plus ou moins grandes de fonctionnement. Les causes peuvent être diverses : leadership autoritaire, rapports entre collègues dominés par la peur, manque de temps, conditions matérielles ne favorisant pas le bon fonctionnement, etc.

Les types de conflits et les niveaux de conflit

Les causes de conflits sont multiples : elles peuvent porter sur les finalités et les valeurs, sur les intérêts des uns et des autres, sur les comportements des personnes, etc. Même si un certain niveau de conflit est normal, lorsqu'un différend s'aggrave, il peut entraîner une détérioration du climat de travail allant jusqu'au harcèlement et à la violence verbale.

Face aux conflits, différentes attitudes sont possibles : la fuite ou l'évitement, l'accommodement qui consiste à acheter la paix, la contrainte, le compromis où chaque partie « met de l'eau dans son vin », etc. C'est plutôt la **coopération** qui conduit à trouver des pistes de solutions.

Le règlement des conflits

Les étapes suivantes peuvent aider à régler un conflit :

1. Identifier clairement le conflit

Dans le but de bien identifier le conflit :

- ◆ on exprime ce que l'on ressent. On évite de blâmer qui que ce soit. On expose ainsi son problème sans blâmer ni juger l'autre personne;
- ◆ on tente de dépersonnaliser le conflit en le situant dans une perspective plus large; on peut le centrer sur les besoins; à cette étape, il est trop tôt pour le centrer sur les solutions;
- ◆ on collige les différents points de vue et on fait l'analyse du conflit. Pour y arriver, on peut demander à chaque partie de définir le conflit selon son point de vue et selon celui de l'autre;
- ◆ ce travail terminé, on tente une définition du conflit à laquelle tout le monde adhérera. Ce sont les personnes concernées qui doivent être les premières responsables de la définition. Il serait hasardeux de passer à l'étape suivante sans être d'accord sur la définition du conflit. Il peut arriver qu'on ait à dresser une liste des conflits si, pendant cette étape, on s'est rendu compte qu'il y en avait plusieurs. Dans ce cas, on tentera de les résoudre l'un après l'autre.

2. Énumérer les solutions

LA SOLUTION n'est pas toujours accessible sur le champ. Cette étape est en quelque sorte un *remue-méninge* de solutions. Aucune ne doit être rejetée, puisqu'il est possible qu'elle conduise à la solution qui sera retenue.

3. Évaluer les solutions

Il s'agit d'examiner les avantages et les inconvénients de chaque hypothèse de solution. Telle solution est-elle applicable, réaliste, respectueuse des besoins, équitable? On élimine les solutions qui, d'un commun accord, ne sont pas jugées adéquates. Cette analyse peut conduire à de nouvelles solutions plus adaptées.

4. Choisir des solutions

Comme le but de l'exercice est de sortir d'une dynamique gagnant/perdant, le choix de la solution doit avoir l'aval des deux parties. Ainsi, il faut éviter de convaincre l'une ou l'autre des parties d'adhérer à une solution. Il est utile de noter la solution afin de pouvoir s'y référer dans les cas de malentendus futurs.

5. Planifier et agir

Qui fait quoi et quand? Il s'agit d'établir un plan d'action aussitôt après avoir conclu une entente.

6. Assurer un suivi de la solution

Durant cette importante étape, plusieurs ajustements peuvent s'avérer pertinents.

Dans les cas difficiles, il peut être nécessaire de recourir à de l'aide extérieure à l'équipe par l'entremise du processus d'assistance professionnelle ou des programmes d'aide aux salarié-es.

Tiré de *Cahier d'outils sur l'organisation du travail et le travail en équipe*, CSN, mai 2002.

Module 7

Document complémentaire

L'évaluation des enseignants et la qualité de la formation

Le « rendre accessible les moyens » nous apparaît plus porteur que le « rendre obligatoire »

Intervention de Ronald Cameron, ancien président de la FNEEQ, au colloque du CIREPE,
15 mars 2007

Le Centre d'intervention et de recherche en évaluation du personnel enseignant (CIREPE) a tenu un colloque les 15 et 16 mars dernier à Québec sur le thème de *L'évaluation des enseignants : pourquoi ? comment ?* Le comité organisateur du colloque avait prévu une table ronde sur *L'évaluation des enseignants et la qualité de la formation* à laquelle ont participé Robert Ducharme, président de la commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps, Hélène David, vice-rectrice aux études de l'Université de Montréal, Mario Beauchemin, président de la Fédération des enseignantes et des enseignants de cégep (CSQ) et Ronald Cameron, président de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (CSN). Nous reproduisons ci-dessous l'intervention présentée par le président de la FNEEQ et préparée par le comité école et société.

Bonjour tout le monde,

J'aimerais d'abord saluer les membres du comité organisateur du colloque, les représentants des collèges, des universités et des différents réseaux de l'éducation, ainsi que tous les collègues enseignants. Je veux remercier en particulier les membres du comité organisateur de ce colloque pour y avoir prévu l'exposé de l'approche syndicale.

Lorsque nous avons reçu l'invitation à participer à la table ronde, nous nous sommes posés immédiatement la question que Réjean Parent, président de la CSQ, soulevait dans sa conférence plus tôt dans la journée : «À quoi va servir cette intervention ». Nous questionnions ainsi le sens de cette proposition compte tenu du contexte marqué par le fait que ce fut d'une part un objet de négociation, et d'autre part, que celle-ci s'est terminée par un décret. En effet, la question de l'évaluation du personnel enseignant dans une institution d'enseignement supérieur est très près des questions du pouvoir dans un établissement. Nous avons décidé de prendre le taureau par les cornes et un comité de réflexion de la fédération, en l'occurrence le comité École et société que plusieurs connaissent ici, a travaillé à préparer l'exposé que je vais maintenant vous présenter. Je veux aussi indiquer que mon propos sera centré sur la situation dans les cégeps, malgré le fait que nous représentons nombre de personnes chargées de cours, qui connaissent une situation différente.

Il est fort probable que nous ayons, à l'égard de l'évaluation, une approche fort différente de celles de la plupart des représentants de collèges qui se sont inscrits à ce colloque. Mais l'exercice n'aura pas été vain si notre participation aux discussions d'aujourd'hui et de demain peut conduire, d'abord à une meilleure compréhension des réticences légitimes exprimées par les premiers intéressés face aux systèmes d'évaluation que certains collèges entendent mettre en place, et aussi se traduire, localement, par une meilleure ouverture aux représentations syndicales.

À la FNEEQ, au cours des 20 dernières années, les discussions sur l'évaluation ont été récurrentes. De nombreux échanges ont eu lieu là-dessus et tous ces débats ont mis en lumière, chez nos membres, de profondes réticences à l'égard des systèmes généralisés d'évaluation, des interrogations quant à leur véritable finalité et, enfin, des doutes quant à leur efficacité dans la poursuite d'un enseignement de qualité.

Associer ces réticences à la résistance au changement, c'est refuser, croyons-nous, de débattre du fond de la question. Au contraire, ces réserves s'inscrivent dans une réflexion authentique et continue, sur les conditions à développer pour permettre aux enseignantes et aux enseignants de mieux remplir cette mission qu'est l'enseignement supérieur au collégial, mission que portent au premier chef et à bout de bras celles et ceux-là qu'on essaie, aujourd'hui, de convaincre des vertus d'une évaluation systématique.

Les raisons invoquées pour sa mise en place sont fort peu convaincantes. Il s'agirait, pour certains, de pouvoir attester de la qualité de l'enseignement financé par les deniers publics. On conviendra que dans un contexte où la grande majorité des intervenants s'entend sur la nécessité d'assurer un caractère confidentiel à l'évaluation, l'argument est pour le moins paradoxal. D'autant que la loupe portée sur la qualité des programmes et des enseignements qui y sont dispensés est grossissante : l'évaluation est omniprésente et de nombreuses politiques et règlements ont vu le jour à cette fin.

Le fait de travailler en collégialité avec des pairs en fonction d'objectifs partagés, le fait d'interagir avec des étudiantes et des étudiants en grand nombre, tout cela est manifeste d'une profession déjà largement soumise au regard des autres.

Pour d'autres, il s'agirait tout simplement de fournir au corps enseignant les outils nécessaires pour lui permettre de s'améliorer. L'évaluation formative peut paraître plus acceptable mais, malgré cela, c'est comme si les outils pour ce faire n'existaient pas, comme si la pratique réflexive n'était pas, au sein des départements et des programmes, déjà présente et bien vivante. Il est clair pour nous que l'amélioration de l'enseignement d'une enseignante ou d'un enseignant ne provient pas en soi d'un quelconque processus d'évaluation individuelle, mais d'une volonté d'investir dans sa pratique. Qu'on opte pour une évaluation effectuée par d'autres, parmi un ensemble d'options pouvant offrir une rétroactivité sur sa pratique, relève de chacun. Nous pensons que l'évaluation n'est qu'un modèle parmi d'autres.

Nos réticences face à une évaluation généralisée concernent deux aspects : d'une part, nous nous questionnons sur sa pertinence et, d'autre part, nous sommes très préoccupés par ses inévitables effets pervers. Je reviendrai dans ce contexte sur ce qui fut convenu sur l'évaluation dans la convention collective dans les cégeps.

Mais commençons par nos réserves sur la pertinence. Je ne parle pas ici, bien sûr, de l'évaluation « en soi ». Comme nous venons de l'évoquer, il y a toute la différence au monde entre l'intérêt que peut présenter, sur le plan individuel, une évaluation librement sollicitée dans le cadre d'une démarche volontaire d'amélioration professionnelle, et la mise en place d'un système généralisé d'évaluation. Nous croyons que le présent contexte est pourtant largement ouvert et chaque enseignante ou enseignant peut, à n'importe quel moment, obtenir sur demande et dans une forme qui lui convient, une rétroaction sur son enseignement.

À quoi tient donc cette volonté de systématiser la chose ? Quelle est l'utilité d'en faire une obligation ?

Les tenants d'un lien entre l'évaluation individuelle généralisée et la qualité verraient-ils quelque part des indices d'une baisse de qualité dans l'enseignement collégial ? Pas à notre connaissance, en tout cas. La qualité de la formation nous semble indiscutable, et les sources sont nombreuses à en témoigner. Alors, où est le problème ?

La question porte à conséquence parce qu'il y a des coûts associés à tout cela. Certains collègues, promoteurs de l'évaluation systématique, seraient prêts à y investir des sommes importantes annuellement... alors même que plusieurs enseignantes et enseignants se plaignent de restrictions concernant, par exemple, la reproduction de matériel didactique ou l'achat de logiciels !

Le questionnement sur la pertinence d'une systématisation de l'évaluation tient aussi aux limites de ce genre d'exercice, limite que soulignent d'ailleurs plusieurs pédagogues.

Ces limites sont inhérentes à la nature même de l'acte d'enseigner, un acte qui repose essentiellement sur une relation humaine. Elles tiennent aussi aux limites intrinsèques du regard porté sur l'enseignement. L'enseignement est une pratique complexe et de nombreuses interactions sont en jeu. Dans cette pratique, le professeur est appelé à porter un jugement sur les progrès que réalisent les étudiantes et étudiants dans leur apprentissage. Ces derniers sont-ils vraiment en mesure de se prononcer sur l'atteinte des objectifs, sur la qualité des enseignements qu'ils reçoivent hors de tout intérêt personnel ? Un contexte de classe serein a bien des chances de conduire à une évaluation sereine. Mais est-ce là l'enjeu ? Par ailleurs, une enseignante ou un enseignant qui est l'objet d'une contestation ou victime d'une discrimination ne vit-il pas une situation autrement plus difficile et qui ne saurait se résoudre par un questionnaire et son suivi ? Il faut regarder ailleurs.

Ce sont des réflexions de ce genre qui portent à penser que dans un domaine aussi délicat que l'évaluation d'une pratique si intimement liée à la personne, la prudence est de rigueur. En matière d'évaluation, le « rendre accessible les moyens » nous apparaît ainsi beaucoup plus porteur que le « rendre obligatoire ».

Il est à ce sujet assez significatif qu'aucun ordre professionnel, à notre connaissance, n'a recours à un système d'évaluation généralisé pour assurer la qualité des services rendus par ses membres. Au contraire, la grande majorité des ordres professionnels ont choisi une approche semblable à celle que nous préconisons, en mettant l'accent sur le préventif et sur le curatif. Ajoutons que le jour où les professeurs se verront comme des pourvoyeurs de services de formation et les étudiantes et étudiants comme des clients, le tout chapeauté par un service à la clientèle, je crois que nous aurons collectivement failli à notre mission d'éducation.

Qu'en est-il de la position de la FNEEQ ? Nous sommes persuadés, à la FNEEQ, qu'il faut investir davantage dans l'insertion professionnelle, qu'il faut aussi développer une culture de soutien professionnel, dans le cas de litiges pédagogiques. Loin de nous l'idée qu'il n'y a jamais de problèmes. Il faut se donner les moyens de leur apporter des solutions, il faut se donner des procédures à cette fin, dans le respect des professeurs et des étudiants concernés. Cela constitue l'exception et cela suppose une gestion par exception.

Il y a finalement, concernant la pertinence de généraliser les pratiques évaluatives dans un collège, un irritant circonstanciel qui n'est pas sans toucher plusieurs de nos membres. Le principal obstacle dans les collèges, c'est une tâche qui ne cesse de se complexifier et de s'alourdir. Après avoir vu nié par le ministère et par la Fédération des cégeps l'alourdissement manifeste de la tâche enseignante, qui a des impacts directs sur

la qualité du travail, il est difficile de ne pas trouver problématique la volonté de procéder à une évaluation générale des professeurs.

Finalement, on ne peut faire abstraction des effets pervers d'un processus d'évaluation institutionnalisé. On s'interroge, notamment dans les milieux universitaires. Il a fallu des années de patiente élaboration de balises pour en arriver à quelque chose de viable... mais les conflits pédagogiques continuent d'être traités à la pièce !

Quant à l'évaluation formelle et obligée par les pairs, nous doutons qu'elle puisse être constructive dans un contexte où la collégialité, l'entraide et la poursuite d'objectifs partagés devraient primer. Il est de la responsabilité des départements d'assurer la qualité des enseignements dont ils ont la charge. Des efforts importants sont faits en ce sens, et toujours plus. Encore là, la concertation a meilleur goût que le regard scrutateur. L'évaluation systématique entre pairs porte en elle le germe du conflit et de la division. Et, dans un cégep, on ne peut prétexter qu'elle puisse servir à une promotion quelconque.

On peut par conséquent se demander pourquoi, compte tenu de toutes ces réserves, la FNEEQ a consenti à ce que soit incluse, dans la convention collective, une lettre d'entente sur l'évaluation.

La raison en est simple. Les positions que nous développons sur l'évaluation font état de l'essentiel de ce que je viens d'exposer. Ce n'est pas l'évaluation en soi qui pose problème, ni le fait de l'encourager, mais le fait de l'ériger en un incontournable, en un système généralisé obligatoire partout. Plusieurs de nos syndicats ne sont pas à l'aise avec cette perspective. Certains préfèrent la définir par l'assistance, le soutien professionnel et le règlement des litiges. D'autres, quant à eux, choisissent de tenter de négocier avec leur administration locale.

Mais au-delà des positions qui se développent localement, il nous est apparu qu'en cette matière, la reconnaissance syndicale devait être une condition essentielle de la mise en place d'une politique à propos de l'évaluation. C'est ce que nous avons exprimé dans la convention.

Nous avons explicitement, dans cette lettre d'entente, incité les parties locales à s'entendre, et j'insiste sur l'expression « s'entendre », en matière d'évaluation. Voilà le message principal.

Des directions ont compris cet incontournable. J'espère que ce court exposé pourra contribuer à ce que d'autres directions aillent dans le même sens.



POUR LANCER LA RÉFLEXION :

À PROPOS DE L'ÉVALUATION

D O C U M E N T D E T R A V A I L

Comité école et société

Octobre 2006

Document présenté

à la réunion du regroupement cégep

du 19 octobre 2006

Table des matières

1.	Introduction	1
2.	Quelques considérations générales	3
3.	Le règne de l'arbitraire dans le privé	8
4.	Une mosaïque de positions dans les cégeps	10
5.	L'évaluation de l'enseignement chez les chargé-es de cours dans les université.....	14
6.	Quelques pistes de réflexion	16

Note liminaire

Le texte qui suit est un document de travail. Il s'agit d'un premier déblayage sur la question de l'évaluation des enseignements, qui est perçue et vécue de manière très différente d'un regroupement à l'autre, voire d'un syndicat à un autre, au sein de la FNEEQ.

Les discussions préliminaires, au comité école et société comme au comité de coordination, ont montré la nécessité d'échanges importants sur cette question avant que des positions fédérales puissent être convenues.

Les considérations présentées n'ont d'autre prétention que de servir de base à ces échanges. Le texte est soumis dans un premier temps à la réflexion de chacun des regroupements de la Fédération, ainsi qu'à celle du Bureau fédéral. Il pourra connaître, au vu des discussions, des transformations inévitables avant d'aboutir au Conseil fédéral de juin, pour être alors l'objet d'un débat sur une base fédérale.

Pour lancer la réflexion : *À propos de l'évaluation*

Document de travail

1. Introduction

La question de l'évaluation des enseignements, ou celles des enseignantes et des enseignants – le discours officiel ne s'embête pas toujours de précautions littéraires – connaît depuis quelque temps une résurgence, au Québec comme dans plusieurs forums internationaux.

Sur le plan international, on la retrouve systématiquement imbriquée dans un courant de pensée selon lequel il importe de «déterminer des standards de qualité», pour l'enseignement supérieur d'abord, mais aussi pour l'enseignement obligatoire. On parle de la nécessité d'instaurer une «culture de l'évaluation». Mais on s'est peu penché sur la philosophie qui sous-tend cette nouvelle culture, ce nouveau paradigme dans la gestion et le contrôle des organisations. Quelle est la véritable finalité de l'évaluation, particulièrement celle des individus dans leur travail ? L'acte d'enseigner est-il évaluable ? L'évaluation des performances en éducation favorise-t-elle effectivement le maintien et le rehaussement de la qualité de la formation ? Y a-t-il des études qui permettent de valider cette perception ? Certaines voix s'élèvent pour questionner, par exemple, l'effet de l'évaluation des professeurs par les étudiantes et étudiants sur la qualité de l'enseignement. Il s'agit souvent d'indiquer que d'autres mécanismes de rétroaction sont possibles et à développer. Ainsi on pourrait s'inquiéter de ce que la recherche de «bonnes évaluations» soit inductrice de comportements visant la norme et peut-être même le nivellement vers le bas. Où mènera l'évaluation des pratiques individuelles ? Quel effet cela aura-t-il sur les structures collégiales de participation ? Bien des questions n'ont pas été abordées quant au fond.

Sous un autre angle, on peut se demander s'il ne s'agit pas d'un discours qui participe d'une vision néolibérale dont l'objectif est de mettre les établissements en concurrence les uns avec les autres suivant une logique de marché, même si les effets positifs d'une telle logique n'ont jamais été démontrés ! Toujours est-il qu'une plus grande autonomie des maisons d'enseignement est nécessaire à ce projet, et cette dernière va de pair avec une «imputabilité» plus grande, qui passerait entre autres moyens par une évaluation du personnel enseignant. Cette évaluation doit aussi servir à rendre des comptes à la

population quand des fonds publics sont en jeu, mais elle fait aussi l'affaire d'établissements privés de tous les niveaux, ne serait-ce que parce qu'elle représente une forme de «surveillance des investissements».

Toutefois, on ne peut se contenter d'assimiler les pressions pour procéder à l'évaluation des enseignements à une manifestation supplémentaire d'une logique économique appliquée à l'éducation. Elle a toujours été présente dans la grande majorité des systèmes et prend seulement, à la faveur du contexte international, un nouveau visage.

Les enseignantes et enseignants sont soucieux de la qualité de l'enseignement offert et participent à relever le défi d'assurer les meilleures conditions d'apprentissage possibles, compte tenu des moyens mis à leur disposition. Quel est le rôle du mouvement syndical enseignant dans ce contexte qui touche de près aux pratiques de ses membres ?

Sur le plan international, des syndicats perçoivent que l'établissement de standards de qualité pourrait les protéger, dans certains pays, d'un commerce sauvage dans le champ de l'éducation.

On oublie parfois que des échanges «commerciaux» en éducation sont possibles même si l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) n'est encore seulement qu'un chantier. Certains pays moins développés en ont fait les frais et une foule de marchands de formation tentent de faire fortune, notamment en éducation supérieure, en vendant, cher, des formations de mauvaise facture, peu ou pas qualifiantes, non assorties du soutien approprié et dispensées par des formateurs et formatrices improvisés. C'est en bonne partie cette situation qui a amené des intervenants internationaux (OCDE et IE) pour de bonnes ou de mauvaises raisons, à vouloir que des critères de qualité soient établis en la matière.

Si l'enseignement supérieur est la première cible visée, des préoccupations similaires émergent dans l'enseignement primaire et secondaire, particulièrement dans des pays où les gouvernements refusent de financer une formation appropriée et engagent directement (ou permettent que le secteur privé le fasse) des enseignantes et des enseignants sans formation suffisante.

Le Québec n'est peut-être pas la scène principale de ces enjeux, mais les questions relatives à la façon d'assurer la qualité de la formation offerte, si elles se sont toujours posées, deviennent toutefois de plus en plus prégnantes dans nos rangs. Quelle voie emprunter ? Devant l'arbitraire qui prévaut parfois dans les écoles privées lors de l'attribution de la permanence, nos syndicats se questionnent : la solution consiste-t-elle à inclure dans les conventions collectives des mécanismes transparents d'évaluation ? Du côté des cégeps, alors que la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC) participe depuis longtemps à mettre en place une approche générale de l'évaluation que plusieurs qualifient de bureaucratique, la récente convention contient maintenant une lettre d'entente, qui résulte d'une demande patronale et qui incite les parties à s'entendre sur les pratiques à mettre en place. À l'autre bout du spectre, les syndicats de chargée-es de cours des universités vivent depuis toujours avec un système d'évaluation, dont ils ont toujours cherché à contrer les dérapages potentiels ou avérés tout en affinant les procédures et les protections légitimes.

Dès lors il devient nécessaire, pour la FNEEQ, de mettre à jour ses positions en regard de l'évaluation. C'est une entreprise difficile, parce qu'il faut tenir compte de situations fort différentes, non seulement entre les regroupements, mais également entre les syndicats d'un même regroupement: la variété des positions et des pratiques des syndicats du regroupement cégep, à cet égard, parle d'elle-même. Par ailleurs, il faut également composer avec les besoins urgents de plusieurs syndicats qui attendent de la FNEEQ, à défaut d'une politique peaufinée et bien ficelée, des balises suffisamment claires pour se situer et pour agir dans les meilleurs délais, soit dans la négociation de leur convention collective (au privé), soit dans l'interprétation à donner à la lettre

d'entente sur l'évaluation (au cégep), soit pour continuer le nécessaire travail de vigilance sur l'évolution des pratiques évaluatives dans les départements.

Le présent document tente de donner une première réponse à ces besoins diversifiés. Il se veut l'amorce d'une réflexion pouvant amener la FNEEQ à convenir d'une position sur l'évaluation des enseignements à son Conseil fédéral de juin prochain. À ce titre, après avoir rappelé les éléments principaux qui fondent les positions qu'a pu prendre la FNEEQ sur la question et après avoir exposé brièvement la situation dans chacun des regroupements, le comité école et société met en avant un certain nombre de principes qui apparaissent pouvoir remplir le double rôle de servir de base à une réflexion fédérative qui doit mûrir – et qui, dans ce sens, ne demandent qu'à être enrichis par les débats- mais aussi de servir de repères pour ceux qui, parmi nos syndicats, devront agir dans des délais plus pressants.

2. Quelques considérations générales

À la FNEEQ, les débats entourant l'évaluation des enseignements ont été nombreux, et parfois houleux, au fil des ans. Certains voient une pertinence à témoigner publiquement de la qualité du travail enseignant, d'autres veulent civiliser et tenter de rendre équitable un processus perçu comme inévitable. D'autres considèrent pour leur part qu'il est inacceptable que la profession enseignante se fasse imposer les termes d'un contrôle bureaucratique de la qualité susceptible, au mieux, de n'être qu'un geste administratif de façade ou, au pire, de générer plus de problèmes que ce qu'il entendrait améliorer.

Le débat sur l'évaluation touche plusieurs aspects : les relations de travail, la liberté académique et l'autonomie professionnelle, l'organisation du travail et plus généralement notre vie dans l'institution. Mais plus profondément, pourrait-on faire valoir, il s'agit aussi de la vision que nous voulons promouvoir de notre profession et de

la responsabilité professionnelle qu'on devrait reconnaître aux enseignantes et aux enseignants en matière de qualité d'enseignement.

Il est donc tout à fait normal que les débats entourant l'évaluation aient parfois été vigoureux. Nous sommes des professionnels et la question de savoir qui, dans un contexte scolaire, doit être garant de la qualité de l'enseignement, n'est pas simple... d'autant que, comme on le verra plus loin, les contextes varient beaucoup.

Au fil des débats passés, certaines considérations sont souvent apparues, qui méritent d'être rappelées. Elles permettent de comprendre les objections les plus importantes que la FNEEQ a pu manifester en regard de systèmes d'évaluation systématique des enseignements.

Le travail enseignant repose par essence sur la relation entre des êtres humains. Cette relation en est le fondement. Et la qualité de cette relation échappe, par sa nature même, à une description qui prétendrait être objective. Ainsi, la «productivité», le «rendement» ou la «plus-value» sont des concepts qui n'ont pas vraiment leur place en éducation, où la «performance» ne saurait être mesurée à l'aune des résultats.

Le travail enseignant relève de l'obligation de moyens. Par conséquent, quel résultat espère-t-on évaluer, quelle est la nature de ce résultat ? La variété des populations scolaires, dans leur composition comme dans leurs antécédents, les aléas des conditions d'enseignement, le contexte même dans lequel s'effectue l'enseignement, tout s'oppose à ce que la qualité de l'enseignement soit évaluée par le biais de ses résultats. Les débats que soulèvent les palmarès qui comparent les institutions entre elles montrent bien qu'on ne peut jamais tenir compte de toutes les variables dans l'analyse du résultat. Et cela, sans tenir compte de la dimension proprement éducative de notre travail, dont nous espérons qu'elle génère chez les jeunes des transformations positives, mais bien évidemment non mesurables (goût du travail, estime de soi et des autres, intérêt pour une matière donnée, confiance en soi...).

Toute velléité d'évaluer l'enseignement doit donc porter sur les contenus et la *manière* d'enseigner, avec tous les aléas que cela comporte, eu égard à ce qui est privilégié, sur ce que le contexte commande ou ne commande pas, sur les philosophies éducatives, les approches, les talents de chacun.

Certes, il est possible de lister une suite d'actes observables dont on peut penser qu'ils distinguent un bon enseignement selon des critères définis. Certains apparaissent très objectifs : *«Le professeur est généralement ponctuel» «La documentation nécessaire est prête à temps» «Le professeur a clairement informé la classe de ses exigences»*. Il s'agit déjà de la personne qui enseigne (et non de l'enseignement), mais plusieurs questionnaires utilisent ce genre d'items.

On a vite fait le tour de ce type d'éléments. Dans un contexte moins tendu, ils peuvent vite apparaître comme moins transparents qu'il n'y paraît. Si le professeur a été en retard trois fois au cours de la dernière session, doit-on cocher 1 ou 5 ? Pour quelles raisons a-t-il été en retard ? Par pure négligence, parce que ses enfants sont souvent malades, ou parce que la politique de conciliation travail-famille de l'établissement est déficiente ? En retard de combien de temps ?

On constate facilement la difficulté, à travers une liste d'items aussi bien pensée soit-elle, de rendre compte de la qualité du travail de quelqu'un. On peut imaginer une ou un enseignant souvent en retard, mais dont la prestation ensuite est exceptionnelle : comment pondérer ces éléments ?

Et plus on se rapproche du cœur de notre travail, moins la prétention d'objectivité peut être solide. On comprendra que *«Le professeur explique clairement»* ou que *«Le professeur a une attitude ouverte avec celles et ceux qui ne comprennent pas»* sont des critères qui peuvent être passablement subjectifs...quiconque a pu vivre en cours de carrière des relations plus difficiles avec un groupe d'élèves est bien placé pour le savoir!

Il existe un certain nombre d'avenues pour contourner ce type de problème. Des questionnaires très sophistiqués sont disponibles, certains vendus par des firmes privées, conjointement avec une expertise conseil sur l'élaboration de politiques d'évaluation. En formation des maîtres dans les universités, les évaluateurs sont formés à tenir compte systématiquement du contexte d'une évaluation donnée et à pondérer en conséquence les normes ou critères utilisés. De leur côté, certains syndicats de chargé-es de cours ont obtenu qu'une «fiche contextuelle» accompagne obligatoirement les résultats de l'évaluation qu'elles et ils subissent, de manière à pouvoir minimalement s'exprimer face aux conditions particulières ayant prévalu avec un groupe donné.

Mais il faut reconnaître qu'il y a des limites à la capacité de quelque instrument d'évaluation que ce soit de tenir compte de la complexité de l'acte d'enseigner et d'en mesurer avec objectivité les qualités. Faut-il pour autant les mettre au ban ?

Il n'y a pas, dans la pratique enseignante, de «client à satisfaire» ou de «patron dont les exigences doivent être rencontrées». Il s'agit, répétons-le, d'une relation humaine visant la formation et l'émancipation des personnes.

Le problème du «quoi» évaluer n'est pas le seul. Le problème du «qui» évalue est central et, dans un environnement scolaire, tout aussi complexe.

Nous sommes, avec les étudiantes et les étudiants, en relation de pouvoir, juges de l'atteinte des objectifs d'une formation dont nous contribuons à la fois à déterminer le niveau d'exigence et à générer les conditions d'acquisition. Cette relation quelque peu ambivalente «d'entraîneur-juge» place les étudiantes et étudiants dans des conditions bien délicates pour juger de la qualité de ce qui leur est proposé, sans compter qu'ils ne sont pas nécessairement bien placés pour se prononcer sur un certain nombre d'éléments, notamment ceux qui relèvent des contenus ou des exigences.

Bien sûr, les questionnaires d'évaluation utilisés, à l'université notamment, sont tout à fait anonymes. Mais celles et ceux qui les remplissent sont nécessairement engagés dans une relation prof-élèves particulière et leurs réponses, dès lors, perméables à toute une gamme de perceptions affectives. Tolérance exagérée à l'endroit d'un prof cool et peu exigeant, vengeance sur un prof plus dur ou seulement moins sympathique, discrimination, préjugés : les surprises potentielles sont nombreuses. Comment se prémunir contre de tels biais ?

Les problèmes potentiels d'une contribution des pairs à une évaluation systématique sont par ailleurs évidents, surtout lorsque, comme dans les cégeps, l'organisation du travail est centrée sur le travail de groupe. Qui a la compétence pour juger, et de quoi, exactement ? Une ou un « expert » nommé par la direction ? Un collègue désigné dont l'impartialité sera tôt ou tard contestée ? Sur quelle base un ou des pairs feront-ils leurs commentaires ? Sur des observations directes – ce qui suppose des libérations appropriées ? Et là encore, selon quelle grille et sur la base de quelle expertise et de quelle conception de l'enseignement ? Rien ne semble plus susceptible de générer des tensions que l'évaluation entre pairs. Les professeurs d'université le font avec appréhension, tout en s'appuyant sur une communauté internationale de jugement en matière de recherche.

Doit-on recourir au jugement des patrons ? Là encore, de quelle expertise disposent, en matière pédagogique, celles et ceux dont les tâches concernent essentiellement à gérer l'établissement ? Que penser de la sous-traitance de l'évaluation ?

Quel que soit le chemin emprunté pour évaluer, l'existence de l'évaluation systématique pose des problèmes en regard des relations de travail.

L'utilisation administrative des résultats d'une évaluation constitue à elle seule une problématique. Dans les cas d'évaluations systématisées, le caractère « strictement

formatif» de l'évaluation, présentée comme un «instrument pour progresser, grandir et s'épanouir dans le métier», n'entraîne pas toujours une stricte confidentialité des résultats. Chez les chargé-es de cours, les pratiques départementales varient. Certaines, soucieuses de la confidentialité, on été par ailleurs obtenues parfois de haute lutte : le moins qu'on puisse dire, c'est que si on n'y prend pas garde, les relations entre le formatif et l'administratif peuvent facilement devenir incestueuses!

Pour ajouter au débat se pose toute la question de l'accession à la permanence, de l'obtention du droit de grief ou de l'insertion professionnelle. N'est-il pas nécessaire d'évaluer l'enseignement avant d'octroyer à quelqu'un une forme de changement de statut ? N'y a-t-il pas lieu d'exiger, dans la convention collective par exemple, que le processus soit clairement balisé ? Cette question se pose de manière très différente dans chacun des regroupements.

Chez les chargé-es de cours en période de probation dans les universités (nouvelles et nouveaux venus), les résultats d'une évaluation insatisfaisante constituent une menace quant au rappel au travail; pour tous les autres, une simple évaluation insatisfaisante dans un cours donné ne représente pas une remise en question de la compétence qui leur a été reconnue.

Dans les établissements privés secondaires, les nouvelles et nouveaux engagés détiennent normalement un permis d'enseignement : elles et ils sont passés par la formation des maîtres, ont déjà subi des évaluations par des spécialistes et sont donc aptes, en principe, à dispenser un enseignement de qualité. Mais dans le secteur privé et même en situation de pénurie, les patrons ne voient pas nécessairement la chose de cet œil. Et c'est précisément cette question de l'accession à une forme de permanence qui, trop souvent soumise à un regard arbitraire porté sur le travail de quelqu'un voire sur sa personne, amène les syndicats du privé à se questionner sur la pertinence d'une évaluation convenue.

Dans les cégeps, la situation est complexe. Dans la réalité, l'accession à la permanence ne vient qu'après plusieurs années et c'est l'obtention du droit de grief que d'aucuns voudraient voir assortie d'une modalité d'évaluation. D'autres voudraient faire de l'évaluation un instrument d'insertion professionnelle. Mais quel est alors le sens des comités de sélection, qui ont choisi telle ou tel candidat ? Doit-on contribuer à constituer des traitements différents pour certaines catégories d'enseignantes et d'enseignants, alors qu'on se targue d'une gestion départementale entre pairs, à laquelle les nouvelles et nouveaux sont conviés à participer pleinement ?

En tant que professionnels, la responsabilité de la qualité de l'enseignement devrait nous appartenir. Dès lors, les modalités à mettre en œuvre pour améliorer la qualité de l'enseignement devraient être élaborées par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes. C'est d'ailleurs à cette seule condition que toute initiative dans ce sens peut prétendre à un minimum d'efficacité : dans ce domaine, on ne peut pas faire l'économie de l'adhésion des premiers intéressés.

Les effets pervers potentiels de l'évaluation systématique sont nombreux : le mouvement syndical enseignant a souligné à plusieurs reprises cette réalité. Est-ce à dire que les enseignantes et les enseignants refusent de rendre compte de leur travail, est-ce à dire qu'elles et ils se drapent dans leur autonomie professionnelle pour refuser qu'on jette un regard sur leur travail ? Est-ce à dire qu'ils refusent de prendre les moyens pour améliorer la qualité générale de ce dernier ?

Évidemment non. Nous sommes simplement en droit de nous demander si l'évaluation systématique constitue une voie obligée, la seule qui puisse permettre au personnel enseignant d'un établissement de progresser et d'assurer un enseignement de haut niveau. L'approche évaluative «tous azimuts» est-elle la seule avenue ?

Revenons à cette responsabilité de la qualité dont les enseignantes et les enseignants devraient en toute logique être les dépositaires. Si, cette responsabilité étant posée, on

demandait librement aux professeurs d'identifier les besoins les plus urgents en ce domaine, y aurait-il vraiment une demande généralisée d'évaluation systématique, dans un contexte où tout le monde a la possibilité, dans sa pratique, d'avoir un échange continu et de recevoir lorsqu'il le veut une rétroaction directe sur les cours dispensés ?

On peut douter fortement que la mise en place d'un système d'évaluation serait mise au rang des priorités...sauf dans les cas où ce genre de système serait perçu comme un moyen de défense contre l'arbitraire. Mais la remarque est importante : exception faite de la recherche d'un rempart contre des abus, il y a fort à parier que les enseignantes et les enseignants, premiers responsables, premiers concernés et en général profondément dévoués à la qualité de leur travail, ne verraient pas dans l'évaluation généralisée un moyen déterminant d'amélioration ou de maintien de la qualité de l'enseignement.

Cela n'a rien d'étonnant. La plupart des corporations professionnelles ont elles-mêmes adopté d'autres manières de faire, conscientes peut-être du fait que les travers de cette façon de faire sont plus dangereux que ses vertus. Outre des avenues déjà existantes (le perfectionnement par exemple) il existe, justement, d'autres approches que celle du diagnostic généralisé et obligatoire : celles qui allient le préventif et le curatif.

Au-delà des arguments relatifs à une sanction (acquisition de permanence, ou du droit de grief), il faut relever que les mesures d'insertion professionnelle sont souvent peu développées dans les milieux scolaires. On permet souvent que des tâches difficiles soient confiées à celles et ceux qui arrivent, dans un contexte où le soutien est peu organisé. Des efforts pour améliorer les conditions d'insertion vont tout à fait dans le sens d'une amélioration de la qualité générale de l'enseignement, et seraient peut-être plus profitables que la mise en place d'un système généralisé d'évaluation.

Par ailleurs, on a pu faire remarquer à juste titre que les systèmes d'évaluation généralisés sont peu utiles pour repérer des problèmes qui sont souvent déjà connus, ou qui éclatent avant même l'évaluation. Or, de manière générale, bien peu d'établissements ont développé des mécanismes efficaces de traitement des litiges

pédagogiques. En d'autres termes, dans les établissements, les besoins réels concernent bien moins le repérage des problèmes que la mise en place de solutions et ici encore, il vaudrait peut-être mieux investir là des efforts.

Nous reviendrons plus bas sur ces deux chantiers. Jetons d'abord un coup d'œil sur la situation actuelle en regard de l'évaluation, dans chacun des regroupements.

3. Le règne de l'arbitraire dans le privé

La situation dans le regroupement privé n'a pas encore fait l'objet d'une enquête systématique; c'est une opération qu'envisage actuellement la coordination. Il est clair que dans les établissements privés, le pouvoir de gestion des directions est beaucoup plus marqué que dans le public.

Dans l'ensemble, les écoles et collèges du regroupement privé ne semblent pas avoir de politique uniforme concernant l'évaluation. Mais l'évaluation des enseignements est une pratique bien implantée, pour le meilleur et pour le pire. Dans plusieurs écoles et collèges du regroupement privé, elle a cours depuis plusieurs années et semble relativement bien acceptée de la part des enseignantes et des enseignants.

Elle sert surtout à porter un jugement sur les nouvelles et nouveaux enseignants, à qui sera accordé le statut de permanent si les évaluations se révèlent satisfaisantes. Dans un nombre important d'établissements, ces évaluations ont lieu pendant les deux premières années d'enseignement; la permanence s'obtient en effet après deux années d'enseignement à temps complet.

Pour les nouvelles et nouveaux, ces évaluations ont donc une très grande importance. Elles deviennent littéralement une épreuve à subir: si l'évaluation est satisfaisante, les recrues sont intégrées à l'ensemble du corps professoral; elles sont assurées de poursuivre leur carrière dans l'école qui les a engagées. Par contre, si elles échouent

l'épreuve, les lendemains sont difficiles: plusieurs seront confrontés à une dure remise en question, à un sentiment d'échec personnel. Dans plusieurs écoles, aucun système d'évaluation n'est en place et une bonne part d'arbitraire semble régner quant aux critères utilisés dans le cas d'un refus d'accorder la permanence.

Certaines directions d'écoles ou de collèges évaluent par ailleurs toutes les enseignantes et tous les enseignants, sur une base régulière; pour plusieurs il s'agit d'un droit de gérance. Les conventions collectives, par ailleurs, sont majoritairement muettes à ce sujet.

Chose certaine, les procédés utilisés évaluent en général bien davantage l'enseignante ou l'enseignant que les enseignements dispensés. Ils ne s'inspirent à peu près jamais d'une approche formative et servent à l'institution beaucoup plus qu'à la personne évaluée.

Il ne semble pas que les évaluations soient toujours effectuées aussi nettement qu'on pourrait l'espérer. Souvent, le processus d'évaluation n'est pas transparent ni équitable; les instruments d'évaluation ne sont pas précis et laissent beaucoup de place à la subjectivité. Le directeur ou la directrice occupent une place très grande dans ce processus et le sort de l'enseignante ou de l'enseignant est soumis à leur seul jugement. Or, dans ce genre de situation, on rapporte de nombreux cas où des qualités pédagogiques avérées ne pèsent pas lourd face à ce que la direction perçoit comme déviant par rapport à la culture ou à l'image souhaitée de l'établissement.

Voilà pourquoi plusieurs préconisent, lorsque le syndicat considère qu'il y a lieu de baliser les modalités d'acquisition de la permanence par une évaluation, de négocier un processus rigoureux, suivant une méthode claire et approuvée par le syndicat.

Dans un document de travail préparé pour le regroupement privé de la FNEEQ en août 2004, il est proposé de *«revoir les instruments et les pratiques afin de soutenir une*

meilleure pratique institutionnelle en matière d'évaluation». Celle-ci devrait s'élaborer par un partenariat entre la direction et le syndicat. L'objectif visé serait «*d'améliorer la qualité de l'enseignement afin de favoriser le développement professionnel de l'enseignant.*»

L'évaluation ne se concentrerait donc pas sur la personne, mais poserait un regard sur l'enseignement. Cette évaluation formative respecterait «*les principes d'équité et d'autonomie professionnelle*». Elle procéderait de façon méthodique et rigoureuse, à partir d'outils approuvés par toutes les parties (enseignants et direction).

Certaines institutions semblent déjà avoir adopté ce modèle. Au Collège André-Grasset, l'évaluation suit un processus complexe et précis, inscrit dans la convention collective. L'évaluation concerne les nouveaux professeurs en voie d'obtenir leur permanence, mais aussi les professeurs permanents qui, aux yeux de l'institution, peuvent ainsi profiter d'une évaluation formative leur permettant d'avoir un regard sur leur enseignement.

4. Une mosaïque de positions dans les cégeps

Le cadre réglementaire

Dans les cégeps, la question de l'évaluation de l'enseignement, ou encore des enseignantes et des enseignants, dans les cégeps a souvent été évoquée et ce depuis les années 1970. Mais ce sont les modifications à la *Loi sur les collèges* (article 18.0.2) dans la foulée de la réforme de 1993 qui ont ouvert le chantier des Politiques de gestion des ressources humaines (PGRH). Le *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter* (article 1) oblige les collèges à se doter d'une politique qui comprend des «dispositions concernant l'embauche, l'insertion professionnelle, l'évaluation et le perfectionnement de ces employés». Cela s'inscrit dans une vaste opération d'élaboration et de mise en oeuvre de différentes politiques d'évaluation, notamment des programmes et des établissements, le tout chapeauté par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial instituée avec l'avènement de la réforme.

Dans un contexte où la volonté patronale de décentraliser le réseau collégial, de procéder à l'habilitation, de se donner toujours plus de marge de manoeuvre dans la gestion des programmes et des établissements, et par le fait même des relations de travail, on ne s'étonne pas que les collèges cherchent à faire la preuve qu'il sont en mesure d'assurer la qualité de leur gestion sur tous les plans. L'enseignement dans les cégeps est soumis à une panoplie de mesures et d'évaluations, à la fois obligatoires et facultatives, qui posent aux enseignantes et enseignants la question de l'étendue de leur autonomie professionnelle, de la marge de manoeuvre dont elles et ils disposent dans l'exercice de leur profession.

L'état de situation

La question de l'évaluation et de ses incidences est donc importante pour le regroupement cégep. En cours de négociation, une démarche a été entreprise visant à mieux connaître l'état des choses et à cibler les intentions réelles des collèges de procéder à l'évaluation des enseignantes et des enseignants.

Pour ce faire, le comité de négociation a mené un sondage à l'automne 2004 auprès des répondantes et des répondants de nos syndicats, puis complété le travail à l'automne 2005. Ce qui suit tient compte de ces deux sondages.

Nous pouvons aujourd'hui plus facilement faire le point sur l'évolution de ce dossier et sur l'acharnement des directions de collège à vouloir évaluer à tout prix le corps professoral du collégial, ajoutant ainsi un autre type de collecte de données pour l'évaluation institutionnelle. Cette opération, dans les collèges, coïncide avec le rapport sur l'évaluation institutionnelle de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Dans la plupart de nos cégeps, ce rapport a accentué la pression pour l'évaluation sur nos syndicats.

Les répondantes et les répondants de nos syndicats nous disent, dans une proportion de plus de 50% (18 syndicats sur 35, au moment du sondage) qu'il n'existe pas de politique d'évaluation des enseignantes et des enseignants, ni de mécanismes d'évaluation ou de politique d'assistance professionnelle. Par contre, la grande majorité de nos syndicats (20 de ces derniers) nous disent que l'administration de leur collège aurait l'intention d'élaborer une politique d'évaluation des enseignantes et des enseignants applicables à toutes et tous en 2004-2005 ou au plus tard en 2007. Quatre de ces syndicats nous affirment qu'aucun travail en ce sens n'avait encore été amorcé.

Toujours sur la même question, 17 syndicats sur 35 nous disent qu'une telle politique ou mécanisme existe déjà. Ils sont huit parmi eux à signaler que cela s'est fait sans entente

avec le syndicat. Trois relèvent que certains départements auraient des dispositions à l'égard de l'évaluation, mais on n'en connaît ni les objectifs ni les modalités. Enfin, cinq des 17 syndicats où il existe une politique d'évaluation nous disent que cette politique a fait l'objet d'une entente locale.

Lorsqu'une pratique d'évaluation existe, elle se fait la plupart du temps via un questionnaire transmis aux étudiantes et aux étudiants. Quatorze syndicats nous disent qu'il existe des pratiques particulières qui visent surtout les enseignantes et les enseignants non permanents et systématiquement les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants. Dans certains cas, les enseignantes et les enseignants permanents sont évalués, sur une base volontaire, par les étudiantes et les étudiants et les résultats demeurerait la propriété de l'enseignante ou de l'enseignant. Par contre la situation est tout autre pour les non permanents qui doivent analyser les résultats et ensuite rencontrer la ou le Directeur des études.

Enfin, une catégorie d'enseignantes et d'enseignants échappe à la politique mais pas à l'évaluation et ce sont celles et ceux de la formation continue. L'évaluation de ces personnes serait une pratique courante effectuée par les étudiantes et les étudiants, après chaque cours, même si cela n'est pas inscrit dans une politique. Ici c'est l'arbitraire du responsable de la formation continue qui s'applique quant aux suites à donner.

Deux autres questions faisaient partie du sondage effectué par le comité de négociation. Y a-t-il une politique d'aide aux salariés dans votre collège ? Existe-t-il un mécanisme de règlement des litiges ?

Les résultats sont plus concluants mais moins commentés par nos syndicats. Pour ce qui est de l'aide aux salariés, 29 syndicats nous disent que la politique existe, cinq nous disent que rien n'a été fait en ce sens et un seul n'a pas répondu à la question.

Dix-huit de nos syndicats ont obtenu un mécanisme de règlement des litiges, lequel emprunte différents canaux, relevant soit du CRT, soit d'un comité ad hoc où siège une enseignante ou un enseignant, soit à la fois du CRT et d'un comité de conciliation des plaintes étudiantes ou soit d'un mécanisme de plaintes des étudiantes et étudiants. Par contre, seize de nos syndicats ne possèdent aucun mécanisme formel à cet égard.

La dernière négociation

Lors de la dernière négociation avortée, l'évaluation a été l'un des enjeux soumis par la partie patronale. Au moment du dépôt des «offres» patronales en février 2004, rien n'annonçait explicitement une offensive en la matière. C'est en avril 2005, suite à l'exposé de notre demande à l'effet de ramener le droit de grief en cas de non octroi de priorité à deux ans d'ancienneté plutôt qu'à trois pour s'ajuster à la loi sur les normes du travail, que le CPNC a présenté son dépôt sur la gestion des ressources humaines, notamment sur la question du retrait de priorité d'emploi. La partie patronale suggérait de «renverser la machine en termes d'insertion professionnelle» en parlant de «confirmation» plutôt que de «retrait» de priorité, y voyant une «approche plus positive». Cela supposait selon elle une évaluation administrative. Elle mettra aussi, plus tard, notre demande visant à faire passer la période d'exercice de priorité de trois à cinq ans dans ce cadre de discussion sur l'évaluation. Elle insistait sur le fait que plusieurs collèges se sont dotés de telles politiques.

Ces discussions se sont principalement déroulées dans un cadre dit «exploratoire». Nous avons fait valoir que la qualité de l'enseignement relève des départements et que ce que la partie patronale visait par l'évaluation (amélioration de la qualité, cheminement professionnel, etc.), relevait plutôt de l'assistance professionnelle. Ce fut l'occasion de rappeler notre demande pour des ressources visant l'insertion professionnelle des nouveaux professeurs, insistant sur le fait que le rôle des pairs en est un de soutien. Par ailleurs, devant le fait que plusieurs collèges avaient déjà des politiques, il y a eu discussion sur l'importance de l'équité procédurale et la nécessité d'informer les professeurs des doléances à leur égard le plus tôt possible, pour qu'elles

et ils puissent être entendus et se voir offrir toutes les chances de réussir dans leur pratique.

Le comité a aussi fait valoir qu'il n'était pas question de mettre la convention collective à la remorque des politiques locales des collèges. Le CPNC, au terme de la phase exploratoire, a remis à plus tard la poursuite de la discussion, indiquant que cette question était «très très importante» pour elle et que nous ne manifestions pas un intérêt suffisant pour ce sujet.

On comprendra que les discussions entourant cette question au comité de négociation et au comité de stratégie ont été relativement ardues et reflétaient certainement l'état de situation des différents syndicats du regroupement, à savoir des syndicats où il y a déjà une politique en vigueur au collège (élaborée ou non de concert), des syndicats qui se voient pressés d'en adopter une et des syndicats qui tiennent à des mesures d'un autre ordre, par exemple des politiques de règlements des litiges et d'assistance professionnelle. Fallait-il ou non mettre des balises dans la convention pour contrer l'arbitraire et prévenir les abus possibles ? La question reste ouverte.

Quoiqu'il en soit, le 9 décembre 2005, le CPNC a fait un dépôt qui présageait l'entente forcée de la mi-décembre. Un des articles stipulait que «l'évaluation des enseignantes et enseignants est un droit reconnu au Collège». En présentant ce dépôt, la partie patronale a indiqué que c'est ainsi qu'elle avait interprété notre refus de voir le mécanisme intégré à la convention. Le comité a qualifié ce aspect du dépôt «d'indigeste», à l'instar de bien d'autres. La situation se présentait comme un cul-de-sac. Le 13 décembre, alors que des discussions intensives ont lieu, il y a une proposition de la partie patronale visant à transférer la question de l'évaluation à la table Fédé-Fédé. Ce qui fut fait. Une lettre d'entente fut rédigée qui a exigé sur le plan de l'écriture de nombreux aller-retour. Il s'agit de l'annexe VIII-3. Elle incite les parties locales à s'entendre sur la question et ne comporte pas d'obligation de résultat. Elle ne vise que l'évaluation formative et en explicite les objectifs. Elle indique aussi que le rôle des différents intervenants doit être prévu. Cette lettre constitue toutefois une

reconnaissance de l'importance de l'évaluation des enseignements par les parties et en ce sens inscrit pour la première fois dans la convention une référence à cette pratique.

Permettons-nous une remarque finale sur ce petit tour d'horizon. S'il est si important pour la partie patronale de pouvoir évaluer afin d'améliorer la qualité de l'enseignement, pourquoi l'écoute sur la nécessité d'avoir moins d'étudiantes et étudiants à encadrer, du temps pour la recherche, pour le travail d'innovation pédagogique, pour la concertation entre collègues, du temps pour simplement arriver à accomplir notre tâche d'enseignement est-elle à ce point déficiente ? À moins que le but ne soit pas celui qu'on nous fait valoir...

5. L'évaluation de l'enseignement chez les chargés de cours des universités

Les conventions collectives des chargés de cours contiennent toutes un article sur l'évaluation. Certaines précisent qu'il s'agit de l'évaluation de l'enseignement, et non celle des enseignantes ou des enseignants, mais la différence demeure parfois mince dans la réalité. Il s'agit d'une évaluation formative dont l'objectif affirmé est celui de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Les établissements ont ordinairement une politique institutionnelle d'évaluation des enseignements qui fait pendant aux clauses de la convention collective et qui s'adresse à tous les enseignants, chargés de cours comme profs réguliers.

Les chargés de cours ont acquis plus de vingt-cinq d'années d'expérience en matière d'application des mesures touchant l'évaluation. Le processus est fermement encadré et répond aux principes de la justice naturelle. Il faut préciser ici que, dans plusieurs universités, tous les cours et les autres formes d'enseignement sont évalués par les étudiants. Dans le cas d'une évaluation insatisfaisante, la personne responsable du dossier à l'université (souvent un directeur du département ou de programme) doit prendre des moyens pour corriger la situation, par exemple fournir de l'aide pédagogique ou permettre une formation. Le chargé de cours a ainsi la possibilité de

corriger le tir et d'améliorer ses performances. Ceci permet de régler la plupart des problèmes.

Généralement après trois évaluations insatisfaisantes, un comité d'évaluation est formé et une procédure très claire et contraignante pour les parties en cause est mise en branle. La formation du comité est précisée et elle garantit la non-ingérence. Le chargé de cours est représenté par un collègue et doit monter un dossier de défense avec les preuves et les documents admissibles. Advenant une décision négative du comité, le chargé de cours a un droit d'appel devant un comité de révision. Ce comité doit entendre le chargé de cours et sa décision lie les parties. C'est seulement après tout ce parcours que des sanctions peuvent être appliquées. Cependant, le comité de révision peut faire des recommandations d'ordre pédagogiques plutôt que de procéder au retrait des reconnaissances de compétences du chargé de cours. Nous sommes toujours dans une optique d'évaluation formative, car le chargé de cours s'est vu reconnaître des compétences disciplinaires lors de son embauche. En aucun cas l'évaluation n'est punitive et toute décision rendue doit comporter de sérieuses justifications, dans le respect des personnes. Tout le processus d'évaluation doit être confidentiel et ne pas faire l'objet de révélations qui pourraient porter préjudice à la personne concernée et lui nuire.

Certaines conventions collectives comportent une évaluation aux fins de probation s'adressant aux nouveaux chargés de cours. Après un certain nombre de prestations données, le chargé de cours est évalué par un comité ou une personne du département nommée à cette tâche. La recommandation qui en résulte doit être dûment motivée, car le chargé de cours non retenu peut faire appel en révision de la décision rendue. Après une probation réussie, le chargé de cours fait désormais partie du corps enseignant des chargés de cours de son département avec tous les droits que lui donne la convention collective. L'évaluation aux fins d'une probation doit être faite dans une optique formative et respecter le processus ordinaire de l'évaluation.

Au cours des ans, plusieurs améliorations ont été apportées au processus d'évaluation, afin de garantir contre toute malveillance et de respecter la transparence et le bien-fondé de l'opération. Il faut éviter toute forme de harcèlement psychologique, toute forme de dérive du processus et surtout respecter la réputation de la personne en cause. Il en ressort que la procédure est souvent longue, très exigeante pour la direction, de sorte que celle-ci y pense bien avant de la mettre en branle. On recherche d'abord des mesures correctives et formatives. Parfois, le chargé de cours renonce à sa défense et quitte de lui-même l'enseignement pour des raisons de motivation personnelle, mais cela est plutôt l'exception.

Les chargés de cours ne craignent pas l'évaluation de leur enseignement, à cause de son optique formative et de toutes les protections de défense que permet le processus. La plupart y voient une confirmation de leurs aptitudes et une forme de reconnaissance de leur expérience et de leur valeur personnelle sur le plan pédagogique. Chez les professeurs, l'évaluation des enseignements n'est qu'une partie de l'évaluation globale, qui tient compte aussi des recherches et des publications et qui sert à l'avancement dans la carrière.

Il reste que l'évaluation des enseignements dans les universités a des effets différents selon les statuts professionnels des enseignants, ce que les administrations constatent. Les étudiants en conçoivent une certaine arrogance vis-à-vis des enseignants et un réel dépit. Ils savent qu'à la limite ils pourraient avoir la tête d'un chargé de cours, mais jamais celle d'un professeur régulier. C'est pourquoi ils ont mis sur pied une forme d'évaluation sauvage et diffamante sur Internet, au grand malheur des administrations universitaires. Il y a là une espèce de lutte politique pour que l'Université assume ses responsabilités, ce qui ressemble beaucoup à une forme de clientélisme académique.

De récents échanges avec des collègues canadiens et américains ont montré que l'évaluation de l'enseignement est devenue un enjeu pour les enseignants au post-secondaire partout en Amérique du Nord et nous devons y faire face. Les chargés de cours proposent un modèle qui protège les personnes sur la base de leurs compétences.

6. Quelques pistes de réflexion

Il est certes difficile, dans la diversité des contextes qui viennent d'être décrits, de définir des positions dans lesquelles tous les syndicats de la FNEEQ, quel que soit leur regroupement, puissent se retrouver. Mais avec les enjeux qui se profilent pour les années à venir, tout comme la nécessité de bien fonder les choix locaux et les actions des syndicats qui en découlent rendent l'exercice nécessaire. Il importe cependant de se donner le temps de le faire correctement, le temps que les avenues mises en avant puissent se diffuser dans les syndicats, y être débattues au mérite, et devenir ensuite les balises largement partagées qu'elles doivent être.

Nous suggérons, comme base de réflexion, les énoncés suivants.

La FNEEQ considère qu'à titre de professionnelles et de professionnels, il appartient aux enseignantes et aux enseignants de déterminer les avenues à privilégier pour préserver et améliorer la qualité de l'enseignement.

Cela peut sembler trivial, mais c'est dans la pratique un principe qui est loin d'être acquis, surtout dans un contexte où «l'imputabilité» est à la mode et où plusieurs intervenants peuvent revendiquer la responsabilité du choix de critères de qualité. Quand, dans les cégeps, on tente d'imposer une politique d'évaluation sans même de discussion préalable sur les besoins, on contredit ce principe.

Le manque total d'ouverture des directions à travailler sur d'autres avenues, signalé à plusieurs endroits dans tous les regroupements, montre que notre expertise et, partant, notre capacité à déterminer nous-mêmes nos besoins en matière de qualité d'enseignement, est loin d'être acquis.

Dans un contexte où chaque enseignante et chaque enseignant peut, volontairement et à son gré, obtenir sur son enseignement une rétroaction à une fréquence et selon des modalités qui lui conviennent, la FNEEQ considère qu'en général, un système d'évaluation comporte trop peu d'incidences positives et trop d'effets potentiellement négatifs pour qu'il soit pertinent de préconiser sa mise en place dans les établissements qui n'en utilisent pas.

Il est de toute première importance de distinguer ici entre l'utilité, que personne ne conteste, de la rétroaction dans une démarche professionnelle visant l'amélioration de la pratique d'un individu, et celle de l'imposition à tout le monde d'un modèle unique, avec les problèmes de confidentialité et de rapports avec l'administratif que cela cause.

La pratique de l'enseignement est la plus ouverte qui soit. Impossible de s'y adonner sans être en même temps objet d'une évaluation par une vingtaine, une trentaine ou une centaine de paires d'yeux presque nécessairement critiques. L'école est un milieu ouvert où il est, système d'évaluation ou pas, impossible d'échapper à une forme de jugement sur le travail qui, pour diffuse qu'elle soit, n'en est pas moins bien réelle. Chacun est libre, dans ce contexte, de recourir à une forme plus systématique de collecte d'information sur son travail.

Mais un tel choix n'a pas à être imposé, si telle n'est pas la volonté de l'ensemble du corps professoral d'un établissement. Surtout que d'autres chantiers sont possibles.

Il importe de souligner ici que l'orientation mise ici en avant n'empêche pas des syndicats de faire leurs propres choix. Il peut arriver -notamment dans le privé- qu'une politique d'évaluation apparaisse être le seul rempart contre des pratiques abusives. Mais il est important de marquer clairement que d'autres avenues sont possibles et il qu'il ne saurait être question de suggérer aux syndicats qui veulent les emprunter, ou qui souhaitent s'opposer à la mise en place de systèmes d'évaluation généralisés, de faire autrement.

En ce sens, nous pensons que cette position n'est absolument pas contraire à la lettre d'entente convenue dans la convention collective des cégeps : reconnaître l'importance de l'évaluation des enseignements ne conduit pas nécessairement à la mise en place d'évaluations systématiques et peut se traduire, notamment, par des évaluations dont le caractère volontaire renforce l'aspect formatif tout en évitant les pièges de sanctions administrative. Cette manière de faire ne prétendrait pas couvrir l'ensemble du champ d'une la qualité pédagogique à promouvoir, mais d'autres moyens, abordés plus bas, peuvent compléter l'approche. Il est important de rappeler par ailleurs que la lettre d'entente ne comporte pas de garantie de résultats

La FNEEQ considère que dans un contexte de renouvellement important du personnel enseignant, des mesures importantes d'insertion professionnelles doivent être développées dans tous les établissements, de telle sorte que soit facilitée l'entrée dans la profession par un accompagnement approprié et des mesures adéquates de soutien.

Nos débats récents sur la vie syndicale ont révélé que, tous regroupements confondus, les mesures actuellement en place en matière d'insertion professionnelle ne vont pas très loin et sont insuffisantes dans plusieurs cas. Trop souvent, les enseignantes et les enseignants qui arrivent dans la profession sont en grande partie laissés à eux-mêmes, ou au bon vouloir de leurs nouveaux collègues...quand ils n'héritent pas de tâche plus difficiles, par hasard ou par manque d'égards à cette question dans les mécanismes de partage.

L'accueil des nouvelles et des nouveaux, les informations à donner, le soutien à offrir, tout cela mérite d'être l'objet d'un développement institutionnel qui doit être fait en collaboration avec les syndicats.

La FNEEQ croit urgent de développer, au sein des établissements à tous les ordres d'enseignements, des politiques efficaces de règlements des litiges pédagogiques, politiques qui soient soucieuses du respect des individus, basées sur la capacité de ceux-ci à s'améliorer et élaborés en conséquence dans une optique de soutien.

Nous avons souligné plus haut que dans un établissement scolaire, les problèmes n'attendent pas un système d'évaluation pour se manifester. La plupart du temps ils sont connus rapidement, mais sont destinés à pourrir parce que rien de concret et de constructif n'est fait.

Il y a beaucoup à faire. L'approche «étudiant-client» gagne du terrain, on signale à la pelle des plaintes étudiantes dont le nombre augmente, le harcèlement psychologique est lui aussi à la hausse. Dans ce contexte, il nous semble plus urgent de convenir d'un traitement approprié des litiges, plutôt que de mettre en place un vaste dispositif diagnostic qui ne pourrait à cet égard, au mieux, que signaler des cas dont on connaît déjà l'existence. Un système d'évaluation, c'est aussi une opération de façade qui permet de dire qu'on se préoccupe d'une qualité qu'on prétend mesurer de manière plus ou moins adroite, et qui relève de l'obligation de poser, de manière authentique, les balises d'une prise en charge institutionnelle d'action en face de situations problématiques.

La maturité institutionnelle peut se bâtir, à cet égard, autour d'une politique d'assistance professionnelle axée sur une résolution constructive des litiges pédagogiques et où les responsabilités de toutes et de tous (étudiantes et étudiants, départements, comités et directions) sont connues, acceptées, partagées et appliquées. La politique d'assistance professionnelle de la FNEEQ pourrait à cet égard être mise à jour et diffusée dans tous les syndicats.

La FNEEQ considère que toute mise en place ou tout maintien d'un système d'évaluation systématique doit se faire dans le respect complet de la reconnaissance syndicale.

C'est le premier élément qui doit être souligné dans le nouvel annexe de la convention collective des cégeps, mais qui vaut également à tous les ordres d'enseignement. Une direction de collège qui refuserait de se rendre à l'évidence que toute forme de politique d'évaluation doit être dûment négociée avec le syndicat renierait en quelque sorte sa signature! La lettre d'entente de la convention ne présume pas de la forme finale d'une entente là-dessus. Par ailleurs, l'importance d'un accord est telle qu'il devrait être envisagé, dans les cas où des politiques sont déjà en place sans l'adhésion du syndicat, de convenir d'un moratoire, le temps d'en arriver à un accord. Dans plusieurs universités, il a fallu plusieurs années avant de trouver une formule acceptable par tous. Ce qui importe au premier chef, c'est que les positions d'un syndicat doivent être entendue, débattues et qu'il n'y a pas obligation de résultat sous une forme particulière. Une administration de collège ne peut procéder de manière unilatérale.

Pour les chargé-es de cours, le maintien d'une forme de contrôle sur les modalités diverses entourant l'évaluation est capital. C'est un élément important de cette intégration pédagogique pour laquelle elles et ils se sont battus. Finalement, dans le privé, le principe de la reconnaissance syndicale est loin d'être toujours acquis, surtout dans des domaines comme celui de l'évaluation, et surtout si l'accession à la permanence est à la clé.

Les syndicats qui décident de convenir d'un système d'évaluation doivent défendre des principes de transparence, d'équité et de confidentialité, et s'assurer du caractère formatif de l'évaluation.

Nous ne pouvons élaborer, dans le cadre du présent document de travail qui veut camper le décor d'une réflexion fédérative et qui a donc un caractère général, sur les sens à donner à chacun des critères.

Sur la base d'objectifs clairs et convenus, rappelons brièvement que la **transparence** impose que chacun des objets de l'évaluation soient connus à l'avance et que les items retenus aient un sens clairs et convenu; l'ensemble des modalités d'évaluation doit également être public. L'**équité** exige que toutes les personnes soumises à une évaluation soient traitées de la même manière, et qu'elles aient les moyens d'assurer leur défense avec un droit d'appel. Le **respect de l'autonomie professionnelle** et de la **liberté académique** impose d'écarter de la liste des objets évalués tout ce qui pourrait relever d'un choix pédagogique raisonnable dont l'enseignante ou l'enseignant doit avoir la responsabilité. Le principe de **confidentialité**, dans le cadre d'une évaluation formative, implique que les résultats d'une évaluation sont propriété de la personne concernée. Tout élargissement de cette manière de faire constitue un pas vers l'évaluation dite administrative, c'est-à-dire pouvant mener à des sanctions (ou à une non reconnaissance de la priorité d'emploi, de la permanence dans le privé) et on comprendra dès lors toute l'importance que cet aspect soit soigneusement scruté, lorsqu'une politique d'évaluation est envisagée. Le **caractère formatif** implique que le suivi naturel d'une évaluation, le cas échéant, est un perfectionnement approprié et non une sanction administrative.

Terminons en rappelant les grands dangers de dérapage que peut constituer toute participation des pairs à une forme quelconque d'évaluation, comme le montre la situation dans plusieurs départements universitaires. Le risque de voir un exercice d'évaluation glisser vers le harcèlement psychologique ou la vendetta ne peut être sous-estimé. Le danger est particulièrement présent dans les cégeps, où l'organisation du travail, centrée sur des départements qui agissent comme collectif de travail responsable, a été le fruit de luttes syndicales et qu'il importe de préserver.



*Fédération nationale
des enseignantes
et des enseignants
du Québec*

Politique fédérale d'assistance professionnelle

22^e Congrès de la FNEEQ – juin 1993

Document déposé

au regroupement cégep de la FNEEQ

les 16 et 17 septembre 2004

«L'expérience démontre que 70% à 80% des programmes de qualité totale constituent des échecs. Les causes sont multiples: utilisation de gadgets miracles, accent mis sur le contrôle statistique de la qualité au lieu de la réorganisation des modes de production»¹

PRÉAMBULE

Lors du Conseil fédéral de juin 1992, la FNEEQ a décidé de mettre de l'avant une approche axée sur l'assistance professionnelle afin de favoriser la qualité de l'éducation.

Ce choix signifie que la FNEEQ préfère promouvoir la qualité de l'enseignement par la recherche de conditions permettant le dynamisme pédagogique, par la prévention des problèmes et par la mise en oeuvre de mécanismes de recherche active de solutions équitables, lorsque ceux-ci surviennent, au lieu d'une action centrée sur le contrôle et la norme.

Le mandat qui a été confié au comité école et société découle des deux propositions suivantes:

- Que la FNEEQ et ses syndicats considèrent que l'assistance professionnelle est un élément essentiel à l'amélioration de la qualité de l'éducation et qu'en conséquence ils travaillent à l'élaboration d'une politique type d'assistance professionnelle à soumettre à un conseil fédéral;
- Que la politique d'assistance professionnelle inclue entre autres des mesures concernant l'accueil des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants et le soutien pour toutes les enseignantes et tous les enseignants et des mesures de règlement des problèmes et des litiges pédagogiques.

Le comité école et société a présenté la première ébauche d'une politique fédérale d'assistance professionnelle au Conseil de décembre 1992; ce document a fait l'objet d'une consultation des exécutifs des syndicats.

Le retour de consultation a été réalisé par le biais d'une dizaine de réunions avec les syndicats des cégeps², le regroupement du privé et celui des chargés de cours universitaires. Ce retour a confirmé que la définition soumise, ainsi que l'analyse de ses implications, rencontraient une adhésion assez large des syndicats. Cependant, il est apparu clairement que la situation de chaque regroupement est fort différente en matière d'assistance professionnelle, puisque l'organisation même du travail l'est. A certains égards, les besoins immédiats de syndicats appartenant au même regroupement varient aussi.

1. Tiré de «notes», publication CSN, hiver 1993.

2. Compte tenu des nombreux travaux du regroupement (négociation et réforme), le regroupement n'a pas traité ce sujet.

Le comité école et société en est venu à la conclusion qu'une politique fédérale devait fixer surtout les grandes lignes de notre approche, et qu'un travail spécifique doit être fait avec les regroupements pour traduire en termes plus concrets les implications de cette politique.

C'est pourquoi la présente politique est en deux parties.

La première partie, «Politique générale d'assistance professionnelle», contient la définition de l'assistance professionnelle, les principes sur lesquels elle est fondée et ses conséquences pour l'action syndicale.

La seconde partie, «Assistance professionnelle dans les regroupements», concerne plus spécifiquement la situation de chaque regroupement, et tente de situer les actions à entreprendre ou à poursuivre dans chaque cas. Elle se divise en deux sections, celle des cégeps et du privé et celle des chargé-es de cours universitaires. Chaque section comprend le volet préventif et un volet règlement des litiges.

Nous recommandons:

- 1) Que le congrès reçoive la première partie, «Politique générale d'assistance professionnelle» et adopte les recommandations qui y sont contenues;
- 2) Que le congrès reçoive la seconde partie, «Assistance professionnelle dans les regroupements» et la transmette aux regroupements;
- 3) Que, suite à l'adoption par chacun des regroupements de leur section respective dans la seconde partie, les assemblées générales soient consultées avec retour de consultation au Conseil fédéral d'automne 1993.

1 RE PARTIE:**POLITIQUE GÉNÉRALE D'ASSISTANCE PROFESSIONNELLE**

L'assistance professionnelle, c'est plus que la réponse syndicale que nous avons choisi de fournir dans les cas où des problèmes d'ordre pédagogique surviennent. C'est aussi une réflexion sur l'autonomie professionnelle et la liberté académique en lien avec le travail d'équipe et en regard de la qualité de l'enseignement. C'est par là que nous exerçons nos responsabilités comme syndiqué-es, en créant un climat de coopération et de soutien entre les enseignantes et les enseignants.

La politique générale de la FNEEQ est basée sur la définition suivante de l'assistance professionnelle.

L'assistance professionnelle aux enseignantes et aux enseignants est l'ensemble des pratiques collectives, des mesures et des conditions mises en place dans le but de favoriser la qualité de l'enseignement:

- par le biais de la coopération et du soutien, particulièrement lors de l'accueil de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants;
- par la recherche de solutions lorsque surviennent des problèmes.

L'assistance professionnelle telle que définie ci-haut s'exerce à deux niveaux:

- l'assistance professionnelle entre collègues de travail
- l'assistance professionnelle institutionnelle

L'assistance professionnelle se distingue donc de toutes les mesures punitives, disciplinaires ou coercitives qui ont des conséquences sur l'emploi des enseignantes et des enseignants; elle veut favoriser le dynamisme et l'échange professionnel et, dans les situations problématiques, le soutien et la conciliation.

De cette définition découlent des principes destinés à orienter les actions de chaque regroupement en regard de l'assistance professionnelle.

La FNEEQ est d'avis que la qualité de l'enseignement relève de pratiques collectives et passe nécessairement par la reconnaissance de l'expertise pédagogique des enseignantes et des enseignants, ainsi que de leurs collectifs d'appartenance.

Il existe à plusieurs égards des différences dans l'organisation du travail, entre chacun des regroupements de la FNEEQ. Mais dans chaque cas, c'est à travers des actions collectives que nous pouvons améliorer les aspects de l'organisation du travail qui touchent plus

directement la qualité de l'enseignement. Le rôle des syndicats, dans la négociation et dans l'application quotidienne des conditions d'exercice de la profession enseignante, est déterminant dans l'organisation du travail.

Pour les chargé-es de cours universitaires, qui sont au quotidien plus isolés les uns des autres dans leur travail, la promotion de la qualité de l'enseignement passe directement par la négociation des conventions collectives, par l'intégration politique, et par les discussions et projets d'intégration pédagogique, tels ceux qui ont été mis de l'avant à l'Université du Québec à Montréal et à Chicoutimi.

Dans les cégeps et dans les syndicats du privé, il existe un lieu d'appartenance: le département qui regroupe des enseignantes et des enseignants d'une ou de plusieurs disciplines, ou le regroupement par niveau. La convention collective des cégeps confie explicitement au département la responsabilité de la qualité de l'enseignement. Nous devons nous assurer que, dans la pratique, les départements aient effectivement les moyens d'assumer cette responsabilité et que leur expertise pédagogique soit en conséquence reconnue.

La pratique de l'enseignement est un acte professionnel qui suppose une autonomie véritable et le propre de la liberté académique est d'offrir à l'enseignante ou à l'enseignant une latitude dans l'organisation de son enseignement. Cependant, cet acte professionnel s'inscrit dans le cadre général de la mission de formation que nous devons tenter d'orienter et d'enrichir par nos interventions. En cohérence avec la notion de responsabilité départementale, il appartient aux départements de cégep et de privé de gérer la nécessaire dynamique entre l'autonomie professionnelle et les balises qui l'encadrent.

La FNNEQ considère que la coopération et le soutien sont importants pour toutes et tous, particulièrement à l'égard des personnes à statut précaire et lors de l'accueil des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants.

Pour toutes et tous, la coopération et le soutien peuvent s'exercer à travers différentes pratiques collectives:

- thèmes pédagogiques en réunions départementales;
- études des plans de cours;
- distribution équitable des tâches;
- groupes de travail de matières ou de cours;
- journées pédagogiques départementales;
- demandes de perfectionnement collectif ou individuel;
- réservation d'un bloc horaire commun pour les réunions départementales, d'équipes ou de groupes de travail;
- etc.

Un support particulier est d'autre part nécessaire pour les nouvelles et les nouveaux, surtout s'il s'agit de leur première expérience dans l'enseignement; en conséquence des pratiques d'accueil doivent être développées dans chaque institution. Les nouvelles et les nouveaux ont besoin, en particulier:

- d'être informés du cadre de travail d'enseignement défini pour l'ensemble des enseignantes et des enseignants, c'est-à-dire la description ministérielle ou universitaire des objectifs généraux et spécifiques des cours et des programmes;
- d'être informés des objectifs, des méthodes pédagogiques et des modes d'évaluation du ou des cours à dispenser (ce volet est inscrit dans la convention collective des cégeps et de certains collèges privés comme l'une des responsabilités collectives du département);
- d'être informés des politiques du département et de l'établissement;
- de visiter l'établissement et de se faire expliquer le fonctionnement des divers services, comités et instances de l'établissement;
- d'être mis en contact avec le syndicat et mis au courant de la structure et du fonctionnement de son unité d'accréditation.

De plus, tous les syndicats doivent porter une attention particulière à la situation des personnes à statut précaire.

Enfin, il n'est pas inutile de rappeler ici que la relation de confiance, essentielle à l'assistance professionnelle entre collègues, ne doit pas être minée par un climat de tension, de suspicion, de règlements de compte qui sont souvent en lien avec la sécurité d'emploi des personnes. Nous pensons ici:

- à l'insécurité des personnes à statut précaire qui n'ont pas de droit de recours avant l'obtention de leur permanence dans le privé ou lors d'une décision de non-octroi de la priorité d'emploi dans les cégeps. Comme nous l'affirmions dans le document sur l'organisation du travail: «Il ne faut pas négliger l'importance de notre intervention, c'est-à-dire l'évaluation de la personne, lors de l'entrevue de sélection. C'est à ce moment, qu'il faut être vigilant. Par la suite, cette personne devrait, comme toutes les autres, avoir droit de défendre son emploi»..., avoir droit à l'assistance professionnelle de ses collègues et à une procédure de règlement des litiges;
- à l'attitude envers des personnes mises en disponibilité en provenance d'un autre cégep qui «menacent» la sécurité d'emploi des personnes à statut précaire.

La FNEEQ revendique que les institutions d'enseignement assument leurs responsabilités en matière d'assistance professionnelle, notamment en fournissant aux enseignantes, aux enseignants et aux collectifs d'appartenance les conditions nécessaires pour exercer adéquatement leurs obligations à l'égard de la qualité de l'enseignement.

Ce volet de l'assistance professionnelle est mis de l'avant car l'institution a aussi la responsabilité d'offrir des conditions physiques et organisationnelles, ainsi que des services d'assistance professionnelle, aux enseignantes et aux enseignants.

Nous pensons ici aux comités de perfectionnement, aux comités et programmes d'aide aux salarié-es, aux différents services d'un établissement, aux conditions locales qui sont ménagées à la vie collective des enseignantes et des enseignants, et aux comités paritaires qui peuvent offrir du soutien ou des solutions à des problèmes professionnels.

Ce dernier point suppose l'adhésion institutionnelle au principe qui suit.

La FNEEQ met de l'avant la nécessité, lorsque surviennent des problèmes d'ordre pédagogique, de développer des mécanismes de recherche de solutions qui reposent sur une approche formative axée sur la coopération et le soutien, ainsi que sur la responsabilisation des individus et des groupes concernés.

Au niveau des cégeps et du privé, ce principe suppose la mise en place de politiques de règlement des litiges conformes aux principes énoncés plus haut. Ces politiques doivent ménager un espace suffisant à la recherche de solutions avant la sanction, assurer le respect de chacun des groupes ou individus concernés ainsi qu'un niveau de confidentialité qui soit à la mesure de la nature du litige, et finalement prévoir des liens adéquats avec d'autres comités (harcèlement sexuel, aide aux salarié-es, révision de notes).

Il est intéressant de noter ici les résultats positifs obtenus à plusieurs endroits lorsque l'association étudiante est conviée à participer au processus de conciliation. Outre la responsabilisation qui en résulte, autant pour l'association elle-même que pour l'élève ou le groupe d'élèves vis-à-vis d'elle, cette façon de faire a le mérite d'éviter bien des gestes irréfléchis (pétitions sauvages, pressions indues, etc.).

Le volet de recherche de solution à des problèmes d'ordre pédagogique est plus développé dans le milieu universitaire où l'évaluation est systématique. Ceci est surtout vrai dans le réseau de l'Université du Québec. Dès qu'un problème est soulevé lors de l'évaluation d'un cours par les étudiantes et étudiants, des mécanismes d'assistance professionnelle de perfectionnement sont mis en place; ces derniers diffèrent d'une université à l'autre et sont inscrits dans les conventions collectives.

LES RECOMMANDATIONS

Recommandation 1.

Que le congrès adopte la définition suivante de l'assistance professionnelle:

L'assistance professionnelle aux enseignantes et aux enseignants est l'ensemble des pratiques collectives, des mesures et des conditions mises en place dans le but de favoriser la qualité de l'enseignement:

- par le biais de la coopération et du soutien, particulièrement lors de l'accueil de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants;
- par la recherche de solutions lorsque surviennent des problèmes.

L'assistance professionnelle telle que définie ci-haut s'exerce à deux niveaux:

- l'assistance professionnelle entre collègues de travail;
- l'assistance professionnelle institutionnelle.

L'assistance professionnelle se distingue donc de toutes les mesures punitives, disciplinaires ou coercitives qui ont des conséquences sur l'emploi des enseignantes et des enseignants; elle veut favoriser le dynamisme et l'échange professionnel et, dans les situations problématiques, le soutien et la conciliation.

Recommandation 2.

Que les principes suivants orientent les actions de chaque regroupement en regard de l'assistance professionnelle:

La FNEEQ est d'avis que la qualité de l'enseignement relève de pratiques collectives et passe nécessairement par la reconnaissance de l'expertise pédagogique des enseignantes et des enseignants, ainsi que de leurs collectifs d'appartenance.

La FNEEQ considère que la coopération et le soutien sont importants pour toutes et tous, particulièrement à l'égard des personnes à statut précaire et lors de l'accueil des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants;

La FNEEQ revendique que les institutions d'enseignement assument leurs responsabilités en matière d'assistance professionnelle, notamment en fournissant aux enseignantes, aux enseignants et aux collectifs d'appartenance les conditions nécessaires pour exercer adéquatement leurs obligations à l'égard de la qualité de l'enseignement;

La FNEEQ met de l'avant la nécessité, lorsque surviennent des problèmes d'ordre pédagogique, de développer des mécanismes de recherche de solutions qui reposent sur une approche formative axée sur la coopération et le soutien, ainsi que sur la responsabilisation des individus et des groupes concernés.

2E PARTIE:

ASSISTANCE PROFESSIONNELLE DANS LES REGROUPEMENTS

LES CÉGEPs ET LE PRIVÉ

1. LE VOLET PRÉVENTIF

La possibilité d'exercer correctement ses responsabilités à l'égard de la qualité de l'enseignement, pour le collectif de travail qu'est le département comme pour chaque enseignante et enseignant, relève directement de l'organisation du travail; à cet égard les administrations de chaque institution ont des devoirs qui ne peuvent être sous-estimés.

La tâche des enseignantes et enseignants peut être considérablement alourdie si, dans une école ou un collège, les services connexes à l'enseignement sont insuffisants ou mal organisés. Les possibilités de recourir à des secrétaires, l'organisation physique des lieux (bureaux, salles de rencontres), l'accès aux services de reproduction et à un local de travail -pensons aux chargé-es de cours à l'éducation des adultes- font partie des conditions de travail qui doivent être adéquatement fournies par les établissements.

D'autre part, il est difficile de s'attendre à ce qu'un département noyé sous les travaux d'ordre administratif, ou ne disposant pas d'une plage horaire minimale pour ses réunions, puisse s'acquitter convenablement de ses responsabilités et entretenir une vie pédagogique le moins dynamiquement. Reconnaître l'expertise d'un département et son importance dans la vie pédagogique, cela doit se traduire dans la réalité par des conditions de travail collectif favorisant ce rôle.

Les situations à cet égard varient d'une institution à l'autre; on note à beaucoup d'endroits une dégradation des conditions de vie d'un département, par exemple, lorsque les collèges tentent de maximiser le rendement de leur grille-horaire pour faire plus de place à la formation sur mesure, au détriment des moments possibles de réunions départementales. D'autre part, un effort particulier doit être fait dans les départements pour rejoindre les enseignantes et les enseignants à l'éducation aux adultes, même si l'isolement de ces personnes est difficile à combattre.

Ajoutons que le rôle de la commission pédagogique dans l'organisation de l'enseignement et le développement de la vie pédagogique de l'établissement devrait être valorisé par l'amélioration des conditions de participation de chacun des groupes.

II. LA PROCÉDURE TYPE DE RÈGLEMENT DES LITIGES

Note:

Cette procédure ne remplace ni n'affecte la démarche de révision de notes prévue dans la convention collective des cégeps.

L'OBJECTIF VISÉ

L'objectif visé par la présente procédure est la recherche de solutions à des problèmes qui se posent dans le cadre des relations pédagogiques entre les élèves et les enseignantes ou les enseignants.

LES CONDITIONS

Les conditions pour atteindre cet objectif sont:

- que cette recherche se fasse dans un esprit de coopération et de conciliation;
- que cette recherche garantisse le respect des droits de tout individu ou groupe concerné;
- que la procédure de règlement des litiges soit transmise à tout le personnel et aux élèves.

LES ÉTAPES:

La procédure de règlement des litiges comporte quatre étapes. L'expérience montre que dans les faits, beaucoup de litiges peuvent se régler dès la première étape; en regard de cette réalité, la procédure apparaît moins lourde.

Le rôle de l'administration est de reconnaître la procédure comme moyen d'assistance professionnelle et en conséquence, de s'assurer que l'élève ou le groupe d'élèves a suivi la procédure convenue entre les parties avant d'intervenir dans le dossier.

La rencontre avec le prof

Les autres étapes de la politique sont mises en application lorsqu'un litige persiste, une fois que l'élève ou le groupe d'élèves qui s'estime lésé a rencontré l'enseignante ou l'enseignant pour tenter de régler le problème, ou lorsqu'une telle rencontre s'avère impossible.

La personne conciliatrice

La Commission pédagogique nomme une ou des personnes conciliatrices dont le rôle est d'assister l'élève ou le groupe d'élèves dans la conduite de leur dossier. Les personnes sont tenues à la confidentialité.

Lorsqu'elle est sollicitée, les rôles de la personne conciliatrice sont:

Rôle d'orientation

- prendre connaissance du litige;

- examiner avec l'élève ou le groupe d'élèves la nature de la plainte;
- expliciter les étapes de la procédure et vérifier notamment s'il y a eu rencontre avec l'enseignante ou l'enseignant, inciter à cette rencontre s'il y a lieu;
- référer les élèves au cheminement adéquat (harcèlement sexuel, aide aux salarié-es, révision de note), s'il appert après examen et avec l'accord de l'élève ou du groupe d'élèves, que la plainte n'est pas de nature pédagogique;

Rôle de conciliation

- tenter si elle le juge à propos une démarche informelle de conciliation auprès de l'enseignante et de l'enseignant concerné, si la plainte est de nature pédagogique;

Rôle de référence

- référer l'élève ou le groupe d'élèves à son association si le litige persiste;
- assurer le soutien nécessaire et continuer à assister l'élève ou le groupe d'élèves dans la poursuite de la démarche, si l'association étudiante ne peut le faire.

Le département

Si de l'avis de l'élève ou du groupe d'élèves le litige persiste et qu'il y a lieu de le porter à l'attention du département, une plainte écrite doit être rédigée; les formulaires de plaintes sont disponibles à l'association étudiante ou auprès de la personne conciliatrice. La plainte est déposée à la personne responsable du département et à l'association étudiante ou à la personne conciliatrice.

L'assemblée départementale tente de régler le litige en offrant des solutions.

Exemples:

- faire un débat en assemblée départementale sur la problématique soulevée par les élèves;
- suggérer un perfectionnement individuel, ou collectif si nécessaire;
- suggérer à l'enseignante ou à l'enseignant la consultation de la personne conseillère du programme d'aide aux salarié-es;
- offrir une rencontre avec les élèves.

Ces exemples de solutions n'ont pas à être explicités dans un protocole signé avec l'administration locale; le département peut choisir ce qui lui convient. L'administration doit cependant reconnaître l'étape départementale comme nécessaire.

La personne responsable de la coordination départementale rencontre l'élève ou le groupe d'élèves pour lui transmettre par écrit la ou les décisions départementales.

Si de l'avis de l'élève ou du groupe d'élèves le litige persiste après un délai raisonnable, il confirme le maintien de la plainte à leur association étudiante ou à la personne conciliatrice qui la porte devant le comité de conciliation.

Le comité de conciliation

L'association étudiante ou la personne conciliatrice dépose la plainte au syndicat des enseignantes et des enseignants. Le syndicat s'assure auprès de l'association étudiante ou de la personne conciliatrice que les premières étapes ont bien été franchies.

Chaque groupe concerné par le litige nomme une personne au comité de conciliation. L'association étudiante et le syndicat s'entendent pour convoquer les membres du comité dans les plus brefs délais.

La composition du comité est la suivante:

- une personne représentant l'association étudiante;
- une personne représentant le syndicat des enseignantes et des enseignants;
- une personne représentant les élèves qui ont formulé la plainte et choisie par eux;
- une personne représentant l'enseignante ou l'enseignant concerné par la plainte et choisie par elle ou lui.

L'élève ou le groupe d'élèves qui a formulé la plainte ainsi que l'enseignante ou l'enseignant concerné ne peuvent en aucun cas faire partie du comité.

Le fonctionnement du comité

- Les membres du comité s'engagent à chercher ensemble et de bonne foi les solutions les plus appropriées pour régler le litige;
- les membres du comité sont tenus à la confidentialité, et en aucun cas les informations obtenues lors de la conciliation ne peuvent être utilisées dans des démarches administratives, le cas échéant;
- Le processus de conciliation est un processus volontaire;
- Le comité entend l'élève ou le groupe d'élèves et l'enseignante ou l'enseignant concerné par la plainte;
- Le comité fait enquête et reçoit les personnes qui désirent être entendues;

- Dans les sept (7) jours ouvrables suivant le dépôt de la plainte au syndicat, le comité formule les solutions de soutien pour le règlement du litige et les transmet par écrit à l'élève ou au groupe d'élèves et à l'enseignante ou à l'enseignant concerné.

Si de l'avis de l'élève ou du groupe d'élèves le litige persiste, il confirme le maintien de la plainte à leur association étudiante ou à la personne conciliatrice qui en informe le syndicat des enseignantes et des enseignants et l'administration pédagogique de la plainte.

Dans ce cas, la politique d'assistance professionnelle ne couvre plus les étapes qui suivent. L'administration peut décider d'exercer ses fonctions de direction, d'administration et de gestion de façon compatible avec les dispositions prévues dans la convention collective. (Pour votre information, vous trouverez en annexe l'article 5-18.00 de la convention collective des cégeps). Le syndicat exerce son rôle de défense.

LES UNIVERSITÉS

I. LE VOLET PRÉVENTIF

Les chargé-es de cours sont des enseignantes et des enseignants à part entière, et malgré ce fait, les universités tardent à leur fournir des conditions matérielles et organisationnelles pourtant nécessaires. Les moyens physiques mis à leur disposition sont souvent rudimentaires; l'accès à des locaux, un système de pigeonniers, l'accès aux fournitures et aux services de secrétariat nécessitent notamment des améliorations importantes, quand ils existent.

D'autre part l'isolement des chargé-es de cours est encore plus marqué lorsqu'elles et qu'ils obtiennent leur premier contrat. Des mesures d'accueil dans les départements doivent donc être développées pour les nouvelles et les nouveaux chargé-es de cours. Un guide d'accueil semble indiqué à cet effet et l'université devrait produire, après consultation des syndicats, un tel guide.

Il faudrait enfin établir un canal de communication direct et continu, par le biais des comités d'agents de griefs, entre les syndicats d'enseignantes et d'enseignants chargés de cours et les associations étudiantes, afin que les syndicats soient informés des plaintes acheminées aux associations étudiantes.

II. LA PROCÉDURE TYPE DE RÈGLEMENT DES LITIGES

Dans la mesure où il faut composer avec l'existence de l'évaluation systématique de l'enseignement, nous devons chercher à ce qu'elle serve à l'atteinte de nos objectifs syndicaux quant à la qualité de l'enseignement. La politique qui suit s'inspire largement de celles en vigueur dans les établissements du réseau de l'Université du Québec syndiqués à la FNEEQ. Cette dernière fournit aux personnes chargées de cours des ressources pédagogiques pour leur permettre d'améliorer la qualité de leur enseignement.

Les étapes

Au début de chaque session, les personnes chargées de cours sous contrat sont informées des critères et des procédures utilisés pour l'évaluation des enseignements. Lorsque l'évaluation sessionnelle des enseignements est terminée, le département ou la famille en communique les résultats aux personnes concernées pour chacun des cours assumés et ce, dans les plus brefs délais. L'analyse des résultats de l'évaluation des enseignements ne tient compte que des éléments qui relèvent de la responsabilité directe des personnes chargées de cours.

La direction du département

1. Si les résultats de l'évaluation des enseignements sont insatisfaisants, la direction du département entreprend l'une des démarches suivantes:

- dans le cas d'une première évaluation insatisfaisante, la direction du département en avise la personne chargée de cours et délègue un membre du département pour la rencontrer afin de trouver un correctif, s'il y a lieu;
- dans le cas d'une deuxième évaluation insatisfaisante survenant dans les trois sessions où elle a enseigné, suivant la première évaluation insatisfaisante, la direction du département avise l'administration. Cette dernière informe alors par écrit la personne chargée de cours qu'elle doit recourir aux ressources pédagogiques fournies par l'université; une copie de cet avis est envoyée au syndicat;
- dans le cas d'une troisième évaluation insatisfaisante survenant dans les trois sessions, où elle a enseigné, suivant la deuxième évaluation insatisfaisante, la direction du département avise l'administration, qui peut alors former un comité d'évaluation.

Le comité d'évaluation

Le comité d'évaluation se compose des personnes suivantes:

- a) une personne représentant la personne chargée de cours concernée;
- b) une personne représentant l'assemblée départementale. La personne désignée ne doit pas être intervenue à titre de personne-ressource auprès de la personne chargée de cours à aucune des étapes du processus d'évaluation;
- c) une personne nommée par le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche.

Le comité d'évaluation a la responsabilité d'appliquer les critères et les procédures d'évaluation; ces procédures ne doivent pas contrevenir aux dispositions de la convention.

Les critères d'évaluation doivent porter sur deux points:

- la correspondance entre l'enseignement dispensé par la personne chargée de cours conformément au descriptif du cours et aux objectifs du cours, tels que définis dans le cadre du programme;
- la capacité de la personne chargée de cours à assumer cette tâche d'enseignement au plan pédagogique, telle que définie dans le syllabus du cours.

Le comité d'évaluation, conformément aux critères et procédures élaborés, étudie le dossier d'évaluation de la personne chargée de cours et l'évalue en tenant compte des éléments suivants:

- a) l'évaluation des enseignements faite selon les procédures prévues à cet effet;
- b) les renseignements reliés à la tâche de la personne chargée de cours jugés pertinents par le comité;
- c) les renseignements provenant de la personne chargée de cours;
- d) les renseignements provenant de l'assemblée départementale;
- e) les renseignements provenant des personnes-ressources en pédagogie;
- f) les renseignements provenant des groupes cours concernés, s'il y a lieu.

Le comité d'évaluation fait parvenir son rapport motivé aux responsables du personnel enseignant dans les dix jours ouvrables qui suivent sa décision. Ce dernier transmet le rapport du comité d'évaluation au département de la personne chargée de cours concernée et au syndicat.

Le comité d'évaluation peut en arriver à l'une des conclusions suivantes:

- a) Les problèmes soulevés ne sont pas fondés ou ne relèvent pas de la responsabilité de la personne chargée de cours;
- b) Les problèmes soulevés relèvent de la responsabilité de la personne chargée de cours.

Dans ce cas, le comité peut:

- demander à la personne chargée de cours d'apporter des modifications au syllabus de cours, de réaménager son enseignement ou d'apporter des changements à la formule pédagogique employée, et/ou demander que soit fournie à la personne chargée de cours l'aide supplémentaire nécessaire. Si elle décide d'entreprendre une formation en pédagogie, la personne chargée de cours peut demander de conserver son pointage de priorité au-delà de la période prévue à la convention collective pour

un maximum d'un an. Elle doit alors aviser par écrit les responsables du personnel enseignant dans les meilleurs délais et fournir les documents appropriés.

- déterminer que la personne chargée de cours ne peut plus donner un cours ou des cours au département.

Si la personne chargée de cours est sous contrat au moment de la décision du comité, et si le comité a déterminé que cette personne ne peut plus donner le ou les cours qu'elle a contractés, le ou les contrats sont alors annulés, ce qui rend la ou les charges de cours disponibles. La personne chargée de cours perd alors les points de priorité rattachés à la (aux) charge(s) de cours concernée(s) et n'a plus la compétence pour donner le ou les cours concernés. Dans ce cas, si lors d'une session ultérieure, la personne chargée de cours désire se voir à nouveau reconnaître les exigences de qualification pour l'enseignement de ce ou de ces cours, elle devra établir devant l'assemblée départementale, de façon satisfaisante, qu'elle est désormais capable de donner ce ou ces cours, compte tenu des modifications importantes dans les éléments qui ont prévalu dans la décision du comité.

Le comité de révision

Les personnes chargées de cours peuvent contester la décision du comité d'évaluation auprès d'un comité de révision. Cette demande de révision doit être acheminée par écrit au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche dans les dix jours ouvrables suivant la décision du comité. Le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche voit alors à la formation de ce comité de révision dans les plus brefs délais.

Le comité de révision est composé de trois personnes:

- a) une personne représentant l'université;
- b) une personne représentant la personne chargée de cours concernée;
- c) une personne extérieure à l'université choisie après entente entre l'assemblée départementale et le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche avant le 1^{er} juin précédent. À défaut d'entente, cette personne est choisie par le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche et l'assemblée départementale à même une liste de douze personnes de l'extérieur dont deux par secteur, dressée dans les soixante jours de l'entrée en vigueur de la convention collective, entre le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche et la direction des départements des secteurs concernés. L'université transmet au syndicat une copie de la liste des personnes choisies.

Aucune personne ayant siégé au comité d'évaluation ne peut être membre du comité de révision. De même aucune personne, ayant participé à titre de personne-ressource aux démarches préalables au comité d'évaluation, ne peut être membre du comité de révision.

Le comité d'évaluation et le comité de révision doivent entendre la personne chargée de cours si cette personne le désire; de plus, ils entendent toute personne dont ils jugent le témoignage pertinent.

Le comité de révision maintient, modifie ou infirme la décision du comité d'évaluation. Il transmet sa décision motivée à l'assemblée départementale, aux responsables du personnel enseignant, au syndicat et à la personne chargée de cours concernée.

La décision du comité de révision lie les parties. Lorsque la décision du comité d'évaluation est modifiée ou infirmée, la liste de pointage de priorité est corrigée, s'il y a lieu, par les responsables du personnel enseignant et, le cas échéant, la personne chargée de cours a droit au solde de la rémunération de son contrat qui n'avait pas été versé.

Une personne chargée de cours ne peut perdre sa compétence reconnue pour donner un cours à moins que toutes les ressources pédagogiques nécessaires ne lui aient été fournies et qu'un comité d'évaluation n'ait siégé et fait une telle recommandation.

Les parties déterminent les critères et les procédures d'évaluation qui seront utilisés par les comités d'évaluation et de révision et rédigent un guide de procédure à l'intention des membres de ces comités, le tout dans les meilleurs délais.

MODULE 8

Introduction

Le département
et le syndicat

Le département et le syndicat



Module 8

Le département et le syndicat

Introduction

Un syndicat fort, c'est bon pour tout le monde

Pour ces établissements d'enseignement supérieur que sont les cégeps, la présence d'un syndicat d'enseignantes et d'enseignants dynamique et solide est un atout de taille.

Les professeurs travaillent quotidiennement en toute première ligne de la mission fondamentale des cégeps. Il n'y a virtuellement rien, dans la vie d'un cégep, qui ne les touche d'une manière ou d'une autre. Toutefois, leur engagement dans la vie institutionnelle n'est imaginable que dans la mesure où elles et ils se sentent authentiquement respectés dans leur milieu de travail.

Or, ce respect s'exprime principalement par celui des modes de représentation. Il y a une énorme différence entre des divergences de vues syndicales et patronales sur telle ou telle question *dans un contexte de respect mutuel*, et les contentieux qui ont pour source un refus de l'administration d'un collège de reconnaître la légitimité de la représentation syndicale. Dans le premier cas, des discussions et des négociations, même si elles sont parfois houleuses, conduisent à des solutions auxquelles toutes et tous sont susceptibles d'adhérer parce qu'elles sont agréées de bonne foi par les deux parties. Dans le second cas, on ne peut qu'assister à une détérioration parfois sévère du climat de travail.

Nous sommes des professionnels, pas des exécutants. Notre expertise et la nature même de la mission de l'enseignement supérieur commandent que notre influence soit grande sur les décisions prises dans un collège.

Si on convient de cette réalité et qu'on reconnaît que le collectif organisé d'enseignantes et d'enseignants doit avoir une place réelle dans la gouverne du collège, cette influence, on en conviendra, ne peut être réelle que sur une base organisée. Comme plusieurs enjeux sont susceptibles de toucher tout le monde, il convient de ne pas multiplier les structures de représentation s'exprimant au nom de l'ensemble des enseignantes et enseignants.

Le contraire s'avèrerait absurde. D'une part, les enjeux, le fonctionnement démocratique et les personnes intéressées par la représentation seraient les mêmes. De

plus, la nature des positions débattues, exprimées et adoptées par l'ensemble des enseignantes et des enseignants ne dépendent pas du chapeau dont on coiffe leur mode d'organisation!

Cependant, il y a plus, parce que, d'autre part, un regard de bonne foi jeté sur l'enseignement supérieur montre assez rapidement que les enjeux importants qui traversent la vie d'un cégep touchent souvent d'assez près les conditions de travail. Tel est l'enseignement. De l'allocation des ressources à la taille des groupes, des horaires à l'attribution des locaux, des pratiques locales aux politiques institutionnelles, tout est susceptible d'affecter la qualité de notre travail.

C'est pourquoi les débats des assemblées générales ont de manière si systématique des références pédagogiques. Ce n'est d'ailleurs pas seulement le fait des assemblées syndicales locales : les débats qui se font à la FNEEQ ont exactement les mêmes résonances.

Tout changement d'importance, dans un collège, demande, pour être implanté avec succès, l'adhésion de la majorité de celles et ceux qui auront à les vivre ou à les appliquer. Au-delà des contentieux inévitables qui peuvent émailler la conduite d'un collège, cela n'est possible qu'à la faveur d'un respect authentique des modes de représentation, clef de voûte d'un climat de travail sain.

La capacité de reconnaître l'importance de cette manière de faire n'est peut-être pas une condition suffisante pour assurer la vitalité d'un cégep, mais elle est certainement nécessaire et devrait amener les départements à réfléchir, de temps à autre, à la façon dont ils s'inscrivent dans cette dynamique.

Module 8

Le département et le syndicat

La vie syndicale et l'intégration des nouvelles et des nouveaux

L'importance de la vie syndicale commande qu'on y sensibilise les nouvelles et les nouveaux.

Nous avons évoqué précédemment les aléas de l'insertion professionnelle. Lorsqu'une nouvelle personne se joint à l'équipe départementale, elle est souvent débordée par une foule de choses à faire, à comprendre et à assimiler. Comprendre le rôle de chacune des structures et des instances du collège, en particulier celui du syndicat, on peut admettre que cela ne fasse pas partie des priorités immédiates!

Pourtant, à plusieurs égards, il est important de faire connaître rapidement le syndicat aux nouvelles et aux nouveaux professeurs. Il ne s'agit pas seulement d'un « rituel social » permettant à quelqu'un qui arrive de rencontrer les officières et les officiers syndicaux! Le syndicat organise, dans la plupart des établissements, une activité d'accueil qui, entre autres choses, remplit bien cette fonction.

Toutefois, au-delà de cet accueil, la connaissance de l'existence du syndicat, de sa localisation physique et de ses représentantes et de ses représentants est essentielle, ne serait-ce qu'en regard des droits préservés par la convention collective.

Celles et ceux qui viennent d'être engagés par un collège doivent savoir où et à qui se référer pour obtenir des informations ou des conseils concernant le calcul de la charge de travail, le contrat d'engagement, le cumul de l'ancienneté, le droit de grief, le congé de maternité, les couvertures d'assurances, etc. Plus tôt une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant sait où se diriger, mieux cela vaut!

Il est rare, et on le comprend facilement, qu'une personne brigue une fonction syndicale au cours de ses premières années d'enseignement. Par contre, une participation active à la vie syndicale est possible rapidement, et certainement souhaitable. En ce sens, il faut encourager les nouveaux membres à se tenir informé par la consultation, par exemple, des sites Web du syndicat et de la FNEEQ; de la page Facebook de la FNEEQ, à assister aux assemblées syndicales et à répondre aux questions que ces dernières peuvent susciter. Surtout, on ne doit pas hésiter à encourager nouvelles et nouveaux venus à intervenir, à formuler leurs opinions et à poser leurs questions en assemblée générale du syndicat.

Le syndicat et les conditions de travail

Le recours au syndicat doit être direct dès que les conditions de travail sont en jeu.

La convention collective est complexe. Les nombreuses négociations collectives qui ont marqué l'histoire des cégeps ont amené les parties négociantes à tenir compte d'une foule d'éléments qui balisent maintenant les droits de chacune et chacun. La liste des priorités d'emploi, les règles entourant les mises en disponibilité, les différents congés accessibles, tout cela et bien d'autres sujets forment un ensemble de règles dont il n'est pas toujours facile de comprendre le fin mot!

Dans les départements, plusieurs militantes et militants syndicaux connaissent bien la convention collective et peuvent sans doute répondre ponctuellement à des questions la concernant. Cependant, si certaines règles sont très clairement établies dans la convention collective, la compréhension de celle-ci doit parfois être complétée, par exemple sur le plan de certaines interprétations, par une connaissance de la jurisprudence ou par celle d'ententes ou de pratiques locales. Les exécutifs des syndicats locaux disposent de ces éléments et sont de plus en lien constant avec une ou un conseiller dont c'est le champ d'expertise.

La représentativité

Le recours au syndicat, pour toute question concernant les conditions de travail, devrait donc être direct. Cependant, il ne s'agit pas là uniquement d'une question d'expertise : c'est aussi une question de **représentativité**. Cette dernière déborde d'ailleurs le strict cadre de l'interprétation de la convention collective : qu'on pense aux mandats donnés au comité de perfectionnement, aux liens avec la commission des études, etc.

Clause 2-2.06

En matière de négociation, d'application et d'interprétation de la convention collective, le Collège reconnaît le Syndicat comme représentant exclusif des enseignantes et des enseignants visés par l'accréditation.

- ◆ **La représentativité syndicale a joué de nombreuses fois un rôle important au cours de l'histoire des cégeps.** L'action et les prises de positions syndicales ont permis, en 2004, d'éviter le pire lors de la remise en question des cégeps et de préserver l'intégrité de la formation générale et le caractère national du diplôme, pour ne nommer que ces enjeux. Chaque fois que des changements d'importance majeure sont envisagés, la structure syndicale permet aux enseignantes et aux enseignants de faire valoir leur point de vue.
- ◆ **Cette représentativité vaut aussi pour les individus :** si un membre du département est convoqué par la direction du collège qui entend, par exemple, lui reprocher quelque chose, cette personne peut être accompagnée par un officier syndical. De cette manière, on préserve la possibilité d'une représentation équitable et de qualité en cas de reproche administratif. Bien au fait de ce qui est reproché à l'un de ses membres, le syndicat peut utilement le conseiller, le défendre et, le cas échéant, faire auprès de la direction les représentations nécessaires.
- ◆ **Elle vaut aussi pour le département comme groupe.** Un département ne peut jamais « négocier » directement avec la partie patronale locale : la tâche et les libérations ne peuvent être négociées à la pièce. Une telle pratique est non seulement contraire au mode convenu de la gestion des conditions de travail, mais également à l'éthique. Agir ainsi, c'est instaurer une pratique qui place les départements en compétition les uns avec les autres et c'est encourager la direction d'un collège à exercer un pouvoir discrétionnaire et arbitraire qui est à l'opposé des intérêts collectifs.

Il est clair que les intérêts d'un département peuvent parfois se révéler en concurrence avec ceux d'autres départements : qu'on pense aux révisions ou aux mises à jour des programmes, ou simplement à la répartition des ressources. Toutefois, les principes qui doivent guider les décisions, dans ces domaines comme dans d'autres, ont été ou sont établis du côté enseignant par les assemblées syndicales et il appartient au syndicat de les faire valoir, au comité des relations du travail (CRT) et par le biais de ses représentantes et ses représentants à la commission des études. Une discussion franche et collective des enjeux est largement préférable, tout au regard du résultat qu'à celui du climat de travail, à des tractations de coulisse.

Elle vaut aussi pour l'assemblée générale comme groupe d'enseignantes et d'enseignants syndiqués, spécialistes de leur discipline et de l'enseignement collégial. Plusieurs consultations, dont celles portant sur les politiques institutionnelles et le plan stratégique du collège font l'objet de consultation de la Commission des études. Certaines politiques nous touchent directement dans notre pratique pédagogique, pensons, entre autres choses, à la politique d'évaluation des apprentissages (PIEA).

Dans ces cas, l'assemblée syndicale est le meilleur endroit pour débattre des orientations institutionnelles en tenant compte des pratiques départementales. Ainsi, les enseignantes et les enseignants représentant l'ensemble des membres qui siègent à la Commission des études pourront intervenir en fonction des débats et des orientations.

Certaines administrations essaient d'imposer une représentation individuelle à la Commission des études. On ne peut pas accepter une telle négation de notre responsabilité collective de la qualité de l'enseignement collégial.

À propos des liens entre les départements et le syndicat

La nature des liens tissés entre les départements et le syndicat varie d'un endroit à l'autre. Cependant, une constante émerge : il existe, **entre le département et le syndicat, un canal de communication fonctionnel et ouvert en permanence** qui est en général incarné par une personne.

Dans certains cas, il s'agit d'un délégué syndical désigné ou élu par le département pour cette fonction spécifique. Cette personne est souvent membre d'un Conseil syndical qui constitue, à beaucoup d'endroits, une espèce d'exécutif élargi qui examine les enjeux en cours dans le collège et discute de ceux-ci et de la conduite des affaires syndicales. Ailleurs, la culture locale a amené peu à peu les coordonnatrices et les coordonnateurs de département à assumer ce rôle.

Ce qui compte, c'est que le mode organisationnel retenu permette d'abord une circulation optimale de l'information. Les courriels, les messages dans les casiers et le journal syndical sont des moyens d'information utiles et nécessaires, mais, dans plusieurs dossiers, rien ne remplace la communication directe.

Lorsqu'un membre du département assiste au conseil syndical, à la commission des études, à l'assemblée syndicale, etc., il peut faire un compte rendu à l'assemblée départementale. De la même manière, les préoccupations d'un département, ses positions et sa vision des choses peuvent être mieux transmises au syndicat par l'intermédiaire de quelqu'un qui les connaît d'autant mieux qu'il fait partie de ce département. Il est important, dans tous les cas de figure, que le département soit bien au fait de la vie syndicale tant sur le plan social que sur celui des débats qui jalonnent nos sessions de travail.

Ce qui importe, c'est d'assurer la qualité de cette communication directe entre le département et le syndicat.

RÉSUMÉ

- ◆ Le syndicat est un lieu d'intégration et de référence pour les nouvelles et les nouveaux leur permettant de connaître leurs droits qui sont enchaînés dans la convention collective.
- ◆ Représentativité :
 - l'action syndicale a une influence sur l'ensemble du réseau collégial;
 - le syndicat préserve la possibilité d'une représentation équitable et de qualité pour toutes et tous;
 - le syndicat est le seul agent habilité à négocier directement avec l'administration. C'est une question d'éthique et de capacité à défendre nos intérêts collectifs.
- ◆ La transmission de l'information entre le syndicat et les départements est primordiale. Ainsi, le syndicat est au fait de la réalité et des problématiques des départements, et ces derniers sont informés des enjeux syndicaux, qui touchent nécessairement les conditions de travail de toutes les enseignantes et de tous les enseignants.